

***OS RISCOS DA SEGURANÇA NO RECREIO.
AS VOZES DAS CRIANÇAS E DAS
EDUCADORAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA***

Andreia Filipa Lourenço Gomes

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2018

***OS RISCOS DA SEGURANÇA NO RECREIO.
AS VOZES DAS CRIANÇAS E DAS
EDUCADORAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA***

Andreia Filipa Lourenço Gomes

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Almeida Tomás

Coorientadora: Mestre Carla Correia Rocha

2018

“Quando for grande, não quero ser médico, engenheiro ou professor.

Não quero trabalhar de manhã à noite, seja no que for.

Quero brincar de manhã à noite, seja com o que for.

Quando for grande, quero ser um brincador.

Ficam, portanto, a saber: não vou para a escola aprender a ser um médico, um engenheiro ou um professor.

Tenho mais em que pensar e muito mais que fazer.

Tenho tanto que brincar, como brinca um brincador, muito mais o que sonhar, como sonha um sonhador, e também que imaginar, como imagina um imaginador...

A mãe diz que não pode ser, que não é profissão de gente crescida. E depois acrescenta, a suspirar: “é assim a vida”. Custa tanto a acreditar. Pessoas que são capazes, que um dia também foram raparigas e rapazes, mas já não podem brincar. A vida é assim? Não para mim. Quando for grande, quero ser brincador. Brincar e crescer, crescer e brincar, até a morte vir bater à minha porta. Depois também, sardanisca verde que continua a rabiar mesmo depois de morta. Na minha sepultura, vão escrever: “Aqui jaz um brincador. Era um homem simples e dedicado, muito dado, que se levantava cedo todas as manhãs para ir brincar com as palavras.”

O Brincador,

Álvaro Magalhães

A todos aqueles que ousam assegurar às crianças o risco de brincar.

AGRADECIMENTOS

Ao procurar por sinónimos de *agradecimento*, percebi imediatamente que aquele que melhor se enquadra no que sinto e pretendo escrever é *reconhecimento*. Aos mais importantes, àqueles que nunca me deixaram desistir e que acreditaram que eu seria capaz, mesmo quando eu me atrevi a questionar tal ideia, o meu muito obrigada. Poucos são aqueles que aqui nomeio, mas muito foi aquilo que por mim fizeram. Desculpe-me, desde já, o leitor do presente trabalho pela extensão destes agradecimentos, contudo há palavras que carecem de um merecido registo.

Muito obrigada...

... **a ti Pai**, por sempre teres acreditado em mim, como demonstravas pessoalmente ou nas mensagens nas horas certas. Pelas incomensuráveis vezes que me viste a trabalhar e perguntavas '*Posso ajudar em alguma coisa?*'. Pela frase acertada que muitas vezes me dizias e corroboro, porque '*Mais vale uma hora de bom estudo do que três ou quatro de mau estudo*'. Pela ajuda nos trabalhos manuais que duraram até às tantas da manhã. Por teres engendrado mil e um planos para me obrigar a largar o computador e apanhar ar. Por todos os conselhos sempre sábios que levo para a vida e que sei que te foram transmitidos pela avó 'Gigi'. Esteja ela onde estiver eu sei que, tal como tu, está muito orgulhosa de mim.

...**a ti Mãe**, por todas as noites que dormiste no sofá só para não me deixares sozinha a trabalhar na mesa da sala. Pelas vezes em que me disseste que não poderia ser tão perfeccionista, mesmo sabendo que este *defeito-qualidade* nunca me abandonará. Pela compreensão e carinho constantes e tão fundamentais neste percurso. Por todas as vezes que te dizia '*Mãe, tive 18 no trabalho*', sabendo eu perfeitamente que a tua resposta trocista e desafiadora era sempre '*Então e porque é que não tiveste 19?*'. Nenhuma faculdade neste mundo me poderia ter transmitido melhores ensinamentos pessoais e profissionais do que os princípios que tu e o pai me legaram.

...**a ti Mana**, por me ensinares todos os dias a desligar o *complicômetro* e me mostrares que tudo se torna mais simples se descomplicarmos. Pelos teus conselhos subtis e, por vezes, impercetíveis aos olhos dos outros, mas que sempre foram cruciais neste percurso. Obrigada por teres vindo para a mesma faculdade do que eu e viveres ainda mais próxima e intensamente esta jornada. Nunca esquecerei todas as vezes em que ouvimos do carismático Professor Nuno Ferreira '*A tua irmã é porreira, gosto dela*'.

...**a ti Catarina**, por seres tu. Pela tua amizade, alegria contagiante, disponibilidade perseverante e todos os abraços e mensagens nos momentos certos. Por todas as manhãs que entraste no meu carro com uma energia que não sei bem de onde vinha e pela música horrível que me fazias ouvir. Por termos partilhado os melhores e piores momentos e termos sido o maior apoio uma da outra. Por todas as parvoíces que dissemos e fizemos e que foram tão essenciais para chegar aqui. Por teres sido a parceira mais fiel, mesmo quando desesperadamente me dizias '*Andreia, isso está ótimo, já podemos ir embora?*'. Sem ti isto seria bem mais cinzento e difícil. Porque nos completamos, "eu perfeccionista e tu trapalhona", sei que um dia voltaremos a trabalhar juntas.

...**a ti Rita**, por seres a minha amiga mais doce. Por teres estado perto, mesmo quando estivemos longe. Por aturares todos os meus conflitos, angústias e preocupações. Por seres a pessoa mais imprevisível que conheço e tornares isso na tua maior qualidade. Pela tua amizade que é, sem dúvida alguma, das melhores coisas que trago deste percurso.

...**a si Professora Catarina Tomás**, por tudo e mais alguma coisa. Por me dar a honra de ser orientada pela melhor. Por ser a pessoa mais profissional que conheço. Por ser, com toda a certeza, a professora com quem mais aprendi nestes cinco anos. Por me ensinar a questionar tudo e a refletir sobre a minha posição perante as coisas. Por me levar muito mais além. Pela disponibilidade e respostas prontas. Pelos incentivos constantes, pela força, pelas palavras certas e pelas críticas construtivas que um dia se tornaram nos elogios mais importantes. Por fazer de mim uma pessoa que olha à sua volta e transforma um aparente detalhe do quotidiano numa nota de campo reflexiva. Muito obrigada por me fazer ser ainda mais exigente comigo própria, sempre julguei que ninguém o conseguiria. As 50 páginas deste relatório não chegariam para todos os agradecimentos que lhe queria dirigir.

...**a si Professora Carla Rocha**, por ter aceitado mais este encargo de me coorientar, numa investigação que pouco se investe no nosso país. Por me ter dado uma das piores notas desta vida académica e me ter recordado, no ano seguinte, 'Lembras-te do ano passado quando não percebias a tua nota? Olha agora...'. Por ser um exemplo profissional e por me mostrar que os melhores professores conjugam a exigência com a capacidade de olhar através dos olhos dos alunos. Por saber ouvir-nos e por nos fazer sentir escutados, (infelizmente) poucos o conseguem.

...**às minha colegas da ESEIx**, por terem partilhado comigo todas as dores e angústias, mas principalmente pela partilha das minhas e vossas vitórias. Obrigada principalmente pelos trabalhos infindáveis que, por serem com vocês, sempre incluíram os ingredientes principais: cooperação, incentivo, compreensão e gargalhadas, muitas (mesmo quando o que nos apetecia era chorar). Obrigada por me darem a honra de podermos refletir juntas sobre a vida e sobre a nossa profissão.

...**a todas as crianças** que cruzaram o meu caminho. Por me mostrarem o lado mais sincero da vida, pelos desafios constantes que me colocaram. Pelos sorrisos, beijinhos, abraços e desenhos que guardo na caixa das recordações. Por me mostrarem que se é muito mais feliz quando se sabe o valor de brincar. Foi sem dúvida com vocês que mais aprendi e cresci.

...**a todas as organizações socioeducativas e educadoras cooperantes**, que me 'abriram o portão' e me deixaram entrar pela porta das vossas salas, o meu profundo obrigada. Farão sempre parte da minha história, pois contribuíram imensamente para a definição da educadora que quero ser.

"A gratidão é o único tesouro dos humildes"
(William Shakespeare)

RESUMO

O relatório que aqui se apresenta foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS) que decorreu num Jardim de Infância (JI) público em Lisboa, com um grupo de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. Constitui-se como um trabalho reflexivo e reflexo da minha prática enquanto educadora estagiária e pretende apresentar e descrever o caminho trilhado durante os quatro meses de intervenção pedagógica e desenvolvimento de uma atitude investigativa.

É apresentada ao leitor uma caracterização do contexto, que objetiva uma ação educativa emoldurada e que alicerça em intencionalidades, sendo ainda explicitados os moldes em que decorreu a avaliação no e do processo de intervenção. O último capítulo debruça-se sobre a questão da (re)construção da profissionalidade docente como educadora de infância, sendo apresentada uma reflexão que alude para alguns dos seus traços estruturantes. Este trabalho reserva, ainda, um capítulo para a apresentação da investigação realizada no mesmo contexto, que incide sobre os riscos e a segurança no recreio do JI. Arrogando como objetivo primordial *compreender em que medida é que as representações das adultas relativamente ao risco influenciam a liberdade de ação, ou não, das crianças no recreio do JI*, foram escutadas as vozes das quatro educadoras da organização e das onze crianças da sala em que decorreu a intervenção. É crucial salientar que a investigação se ampara num enquadramento teórico que perspetiva o risco e a segurança como conceitos correlativos e numa matriz multidisciplinar que coloca em diálogo a Pedagogia, a Sociologia da Infância e a Educação Física.

Metodologicamente, a investigação assume uma natureza qualitativa, tendo-se optado pelo estudo de caso e utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. A análise e discussão dos dados evidenciou as conceções negativas das educadoras sobre o risco e a influência que estas representações têm nos comportamentos de supervisão e gestão do risco, constatando-se práticas restritivas e inibitivas, descritas por adultas e crianças, que colocam em causa a liberdade de ação das últimas. Os resultados deste estudo contribuem, assim, para a discussão sobre a tendência crescente de uma sociedade de aversão ao risco (Gill, 2007), onde é urgente promover práticas pedagógicas que considerem a análise risco-benefício (Ball, 2002).

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada; Jardim de Infância; Brincar; Recreio; Segurança; Risco.

ABSTRACT

The report presented here was prepared within the scope of the Curricular Unit (UC) of Supervised Professional Practice (PPS), which was held in a Public Kindergarten (JI) in Lisbon, with a group of children between the ages of 3 and 6 . It constitutes a reflexive work and reflects my practice as a trainee educator and intends to present and describe the path taken during the four months of pedagogical intervention and the development of an investigative attitude.

The reader is presented with a characterization of the context, which aims at an educational action framed and based on intentionalities, and also explained the molds in which the evaluation occurred in and of the intervention process. The last chapter deals with the (re) construction of teaching professionalism as a kindergarten teacher, with a reflection that alludes to some of its structuring traits. This work also reserves a chapter for the presentation of research carried out in the same context, which focuses on the risks and safety in the recreation of the JI. Arrogating as a primary objective to understand the extent to which the representations of adults about risk influence the children's freedom to act or not in the playground of the JI, the voices of the four educators of the organization and of the eleven children in the room were heard. the intervention took place. It is crucial to emphasize that research is based on a theoretical framework that looks at risk and safety as correlative concepts and in a multidisciplinary matrix that puts in dialogue, Pedagogy, Sociology of Childhood and Physical Education.

Methodologically, the research assumes a qualitative nature, having chosen the case study and using different techniques and instruments of data collection. The analysis and discussion of the data evidenced the negative conceptions of the educators about the risk and the influence that these representations have on the behavior of supervision and risk management, observing restrictive and inhibitive practices, described by adults and children, that call into question the freedom of action of the latter. The results of this study contribute, therefore, to the discussion about the growing tendency of a society of risk aversion (Gill, 2007), where it is urgent to promote pedagogical practices that consider risk-benefit analysis (Ball, 2002).

Keywords: Supervised Professional Practice; Childhood Education/Kindergarten; Play Playground; Safety; Risk.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 2. <i>TUDO COMEÇA ANTES DE ENTRAR - CARATERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA</i> | 3 |
| 2.1. <i>Um olhar ao redor - O meio envolvente ao JI</i> | 4 |
| 2.2. <i>Abrindo o portão do JI - O contexto socioeducativo</i> | 4 |
| 2.3. <i>No JI também existem “crescidos”! - Conhecer a equipa educativa</i> | 5 |
| 2.3.1. <i>A equipa educativa da Sala 3</i> | 6 |
| 2.3.2. <i>Conhecendo as famílias, descobrindo as crianças da sala 3</i> | 7 |
| 2.4. <i>Uma fotografia de grupo, uma heterogeneidade (a vários níveis) retratada – As crianças da sala 3</i> | 8 |
| 2.5. <i>Batendo à porta da sala 3 – À descoberta do(s) espaço(s) e do(s) tempo(s)</i> 10 | |
| 2.5.1. <i>Um espaço que transparece o que no tempo acontece – Os espaços-tempos na sala 3</i> | 10 |
| 3. <i>AGORA QUE ENTREI, ONDE QUERO CHEGAR? - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO</i> | 14 |
| 3.1. <i>Três atores educativos, três eixos de intervenção – As intenções gerais para a ação pedagógica</i> | 15 |
| 3.1.1. <i>Alcançar intencionalidades comuns numa equipa com diferentes olhares</i> 15 | |
| 3.1.2. <i>Familiarizar-me com as famílias... como conquistar este trocadilho de intenções?</i> | 17 |
| 3.1.3. <i>A ouvir e a brincar com as crianças é que se definem intenções.</i> | 18 |
| 3.2. <i>– Observar do primeiro ao último instante para uma práxis de avaliação formativa - Processos de avaliação</i> | 21 |
| 3.2.1. <i>Avaliar todas, avaliar cada uma - Avaliação aprofundada de uma criança</i> .23 | |
| 4. <i>OS RISCOS DA SEGURANÇA NO RECREIO. AS VOZES DAS CRIANÇAS E DAS EDUCADORAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA – A INVESTIGAÇÃO</i> | 24 |
| 4.1. <i>A emersão da problemática</i> | 24 |

| | |
|--|----|
| 4.2. <i>A ideia hegemónica e errónea de uma segurança em que o risco é nulo -</i> Revisão da literatura | 25 |
| 4.3. <i>Intervir e investigar com compromissos e princípios –</i> Quadro metodológico e roteiro ético | 31 |
| 4.4. <i>As vozes das crianças e das educadoras –</i> Apresentação e análise dos resultados | 35 |
| 4.4.1. “Risco é... eu acho que é tudo aquilo que possa pôr em causa a segurança das crianças” (e1) – Concepções sobre o risco | 35 |
| 4.4.2. “Uma escola que não tem um espaço exterior, eu acho que é uma escola que ata as crianças...” (e1) – Perceção e caracterização do espaço exterior/recreio ... | 41 |
| 4.4.3. “O que faz feliz é o corpo feliz.” (Salvador, 5 anos) – Tempos de brincadeira no espaço exterior/recreio | 44 |
| 4.4.4. “É tudo não, não, não, não.” (Leonardo, 5 anos) – Supervisão das adultas e gestão das situações de risco..... | 47 |
| 5. <i>ESCOLHI A PROFISSÃO DO PREFIXO ‘RE-!’ - A (RE)CONSTRUÇÃO DA</i> <i>PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA</i> | 56 |
| 6. <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i> | 61 |
| 7. <i>REFERÊNCIAS</i> | 63 |
| <i>ANEXOS</i> | 72 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Árvore categorial de análise de dados..... | 34 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|------|--|
| AAAF | Atividades de Animação e Apoio à Família |
| AO | Assistente Operacional |
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| JI | Jardim de Infância |
| MTP | Metodologia de Trabalho de Projeto |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| PEA | Projeto Educativo do Agrupamento |
| PPS | Prática Profissional Supervisionada |
| RO | Registos de Observação |
| UC | Unidade Curricular |

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) intitulada Prática Profissional Supervisionada (PPS) – Módulo II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar que, na sua oferta formativa, possibilita uma qualificação alicerçada em práticas de ensino supervisionada em contextos socioeducativos que albergam as valências de creche e/ou jardim de infância (JI). Adequa-se esta referência, na medida em que foi precisamente a passagem por ambas as valências, enquadrada na prática de ensino supradita, que fomentou, durante o meu percurso, a reflexão crítica, fundamentada e sistemática, imprescindível ao desempenho profissional de qualquer educador/a de infância e que se espera ver espelhada no relatório que aqui se apresenta.

Apresenta-se, então, um retrato da minha passagem, de aproximadamente quatro meses, por um Jardim de Infância (JI) da rede pública, no qual ocupei o lugar de educadora-estagiária da sala 3 ladeada por um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, não esquecendo neste percurso toda equipa educativa, na qual incluo as famílias das crianças. Saliento, brevemente, a escolha do verbo *ladear* por considerar que este concede antecipadamente ao leitor uma pista da forma como me posiciono perante as crianças, *ao lado de...*esquivando-me a uma postura de sobreposição.

Reclama-se assim neste relatório, um exercício de competências de análise, diagnóstico, planeamento, intervenção, reflexão e avaliação aliadas a uma componente investigativa que se centra no falso antagonismo entre a segurança e o risco no recreio do JI. Ilustra-se, deste modo, todo o caminho que percorri desde que o portão do JI se abriu pela primeira vez até que se voltou a fechar, sabendo eu que levo na bagagem uma experiência que deixa vincos profundos que influenciam a forma como me posiciono enquanto (futura) educadora.

No sentido de orientar a leitura do documento e evidenciar a sua estrutura, explico, em seguida, a organização dos diferentes capítulos. Assim, no segundo capítulo, intitulado de ***Tudo começa antes de entrar - Caracterização para uma ação educativa contextualizada***, apresento os traços estruturantes e peculiares que auxiliam a compreensão do/a leitor/a e o aproximam do contexto socioeducativo onde me integrei. Para tal, explico um conjunto de informações que permitem que quem lê, aos poucos, vá *entrando* e descobrindo o contexto: o meio envolvente, a equipa

educativa, o ambiente educativo numa caracterização particular de espaços e tempos, as famílias e o grupo de crianças.

Consciencializadas as informações do capítulo anterior, que alicerçam todas as opções assumidas no decorrer da PPS, abre-se a porta da sala 3 e chega o momento de avançar pelo terceiro capítulo - ***Agora que entrei, onde quero chegar? - Análise reflexiva da intervenção***. Neste, são apresentadas as intencionalidades para a ação no trabalho com a equipa educativa, com as famílias e com as crianças, três eixos fundamentais e estruturantes da minha intervenção.

A acompanhar todo o processo vivido e o caminho percorrido esteve sempre a observação como diretriz da avaliação, que numa perspetiva formativa e contínua objetiva primordialmente uma (re)adequação e (re)definição da prática. Assim, foi-lhe reservado no mesmo capítulo um ponto intitulado ***Observar do primeiro ao último instante para uma práxis de avaliação formativa - Processos de avaliação***. Esta acoplagem entre intencionalidades e avaliação num só capítulo, justifica-se com o facto de, nesta profissão, a intervenção pedagógica ter que *andar sempre de mãos dadas* com a avaliação.

No quarto capítulo, - ***Os riscos da segurança no recreio. As vozes das crianças e das educadoras de um jardim de infância – A investigação***, para além de apresentar a revisão de literatura que sustenta a análise e discussão dos dados alusivos ao estudo de caso que conduzi, esclareço as opções metodológicas que assumi e os princípios éticos e deontológicos pelos quais me regi.

No quinto capítulo, - ***Escolhi a profissão do prefixo 're-!' - A (re)construção da profissionalidade docente como educadora de infância*** – reflito sobre a forma como perspetivo a construção da profissionalidade docente e aludo para alguns dos seus (atuais) traços estruturantes.

Por último, é apresentado o sexto capítulo concernente às **Considerações Finais**.

2. TUDO COMEÇA ANTES DE ENTRAR - CARATERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Partindo do pressuposto de que a intervenção educativa só adquire sentido quando situada num determinado contexto físico, temporal, político e sociocultural, torna-se fundamental começar por apresentar uma caraterização reflexiva do contexto socioeducativo em que estive inserida no decorrer da PPS em JI.

No presente capítulo, é, assim, apresentada uma caraterização do contexto que fundamenta e alicerça as intenções para a ação que defini e todo o processo de intervenção que serão apresentados no capítulo seguinte. A caracterização do meio, do JI, da equipa educativa, das famílias e das crianças permite uma reflexão sobre as singularidades do contexto que se revela determinante, uma vez que

as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente. É esta singularidade que se torna necessário compreender para tomar as decisões mais adequadas para a poder transformar (Silva, 2005, p.4).

Não contestando a importância da premissa supracitada, arrisco a ir mais além e evidenciar a importância de centralizarmos a ação num *campo de recontextualização pedagógica* (Cortesão & Stoer, 1997), que viabiliza um *processo de tradução cultural* (Cortesão & Stoer, 1996), onde as culturas presentes subsistem numa situação potencial de confrontação. Ou seja, defende-se o reconhecimento da diferença cultural que, tal como na sociedade, existe no JI e que representa o combate ao *daltonismo cultural* (Cortesão & Stoer, 1996) que, por vezes, é associado à prática pedagógica e que nos deixa enclausurados/as numa *perspetiva monocultural*.

Principio o presente relatório por aludir para este propósito, visto que considero que urge a necessidade de refletir sobre a tendência generalizada de um *pluralismo multicultural benigno* (Stoer, 2008) que influencia negativamente a consolidação do *campo de recontextualização pedagógica* e, conseqüentemente, aumentará o risco de se manifestarem “duas situações aparentemente antagónicas cujo significado profundo é bastante semelhante: ou a aculturação dos grupos minoritários ou a «folclorização» na escola das culturas de origem dos aprendizes” (Cortesão & Stoer, 1997, p.21).

2.1. *Um olhar ao redor - O meio envolvente ao JI*

Tal como refere Ferreira (2004), se pretendemos compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que as próprias desenvolvem ou nas quais se envolvem no contexto coletivo de uma organização socioeducativa, devemos primeiramente situar-nos no “antes”. É, por isso, fundamental começar por *olhar* o meio envolvente, isto é, *olhar* o meio social local.

Inserida num agrupamento de escolas da rede pública, que integra um total de dez estabelecimentos de ensino, com uma oferta educativa que vai do jardim de infância até ao ensino secundário, a organização socioeducativa onde estagiei, entre o dia 25 de setembro de 2017 e o dia 19 de janeiro de 2018, situa-se num bairro de uma freguesia do concelho de Lisboa. Tal como se pode ler no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), a população residente na área de influência do mesmo caracteriza-se por “uma grande heterogeneidade, quer a nível da sua inserção laboral, grau de instrução e idade” (p.10). Assim sendo, as crianças provêm de agregados familiares de vários estratos sociais e estão inseridas em contextos culturais e económicos com características dissemelhantes.

Particularizando a caracterização do meio envolvente ao bairro onde se insere o JI, tratando-se este de um bairro social onde foram realojadas todas as famílias que moravam num bairro degradado, pode afirmar-se que este apresenta uma forte estrutura residencial, sendo abrangido por uma rede razoavelmente estruturada de transportes públicos coletivos que serve a população. Importa salientar que este bairro apresenta “especificidades próprias [sendo] habitado, entre outros, por elementos de várias etnias e nacionalidades” (PEA, 2017, p.10), tendo maior expressão os estratos sociais mais desfavorecidos.

2.2. *Abrindo o portão do JI - O contexto socioeducativo*

Ao abrir o portão do JI, desde logo se compreende que, do ponto de vista organizacional, a organização socioeducativa concede respostas sociais centralizadas ao nível da valência de JI, sendo composta por quatro salas de atividades, uma sala polivalente, uma sala de educadoras, utilizada, por exemplo, para reuniões e horário não-letivo das mesmas, casas de banho distintas para adultos e crianças, uma copa, arrecadações diversas para arrumação de material e um pátio de recreio que circunda o edifício singular. Num edifício distinto, que ladeia o anteriormente descrito, funciona

uma Escola Básica do 1ºCEB com cinco salas. Mesmo sendo considerados estabelecimentos de educação distintos, a sua proximidade física permite que as crianças do JI frequentem o refeitório da escola *vizinha* e nele almoçem diariamente, colmatando, assim, a impossibilidade de terem um espaço de refeições próprio.

De volta ao JI, e entrando pela porta principal, do lado esquerdo deparamo-nos com as salas 1 e 2, que têm uma casa de banho comum e possuem uma porta partilhada que pode ser aberta e, assim, permitir a ligação entre as duas salas. O mesmo acontece do lado oposto onde encontramos as salas 3 e 4. Esta estruturação por quatro salas que compõem o espaço físico da organização ocasiona a formação de quatro grupos que variam na sua constituição entre as vinte e as vinte e cinco crianças, o que se traduz na capacidade do JI para aceitar cerca de noventa crianças.

Por ser parte integrante de um agrupamento de escolas, o JI a que me refiro partilha da sua missão, da sua visão e dos seus valores, sendo que são estes os três pilares que preconizam a vida de qualquer organização socioeducativa e orientam a sua ação. Assim sendo, assume a missão de “prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador” (PEA, 2017, p.25) e vai ao encontro dos seus princípios, arrogando como valores o rigor, a ética, a responsabilidade, a eficiência, a eficácia, a solidariedade, a cooperação, a participação, a autonomia e o empreendedorismo (PEA, 2017).

2.3. No JI também existem “crescidos”! - Conhecer a equipa educativa

Se o trabalho em equipa é, cada vez mais, uma condição para o bom funcionamento das organizações educativas e para o cumprimento dos objetivos a que estas se propõem, é igualmente relevante caracterizar e conhecer os/as adultos/as do contexto em que estamos inseridos. São parte constituinte da equipa educativa quatro educadoras de infância, sendo uma delas a coordenadora do JI, e quatro Assistentes Operacionais (AO), que se distribuem pelas quatro salas, sendo que as últimas se regem por um sistema de rotatividade, não lhes sendo, assim, possível acompanhar um único grupo de crianças durante o ano letivo. A AO da sala 3, sala onde decorreu a minha intervenção, constitui uma exceção a este sistema de alternância, uma vez que,

devido à existência de três casos de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) se considera necessário ter uma AO permanente.

Tendo por base as observações que realizei, poderei aludir para a comunicação entre as educadoras, sobretudo pela realização de reuniões com certa esporadicidade, para, por exemplo, delinear momentos festivos comuns. Em contrapartida, não foi proeminente a articulação entre as docentes e as AO no sentido de envolver as últimas nas decisões pedagógicas a definir. Estas constatações conduzem-me à reflexão sobre a importância de repensar as circunstâncias de comunicação entre todos/as os/as intervenientes, tendo em consideração que a existência destes momentos é fundamental para o trabalho em rede e para uma construção participada de sentido da ação educativa, visto que permite a reflexão e avaliação de práticas pedagógicas, a partilha de ideias e vivências, a transmissão de informações importantes e o aprofundamento de temas e aspetos a desenvolver. O JI conta, similarmente, com uma técnica de Educação Especial, a Marta, que está presente na organização duas vezes por semana, às quartas e sextas-feiras, e que acompanha as crianças referenciadas com NEE.

Acreditando que a educação das crianças não se trata de uma dimensão da sua vida que pode ser compartimentada e remetida apenas para tempos letivos em que as intencionalidades educativas estão, ou deverão estar, delineadas e fundamentadas, considero relevante aludir para um tempo diário que, em certos casos, pode ser tão ou mais extenso que as horas que a criança está com a educadora na sala do JI. Refiro-me aqui às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que acontecem na organização socioeducativa e que são asseguradas por monitores da Junta de Freguesia. Neste sentido, é pertinente remeter para o esforço da equipa educativa do JI e dos monitores das AAAF em apostar num paradigma assente na partilha de recursos, no reforço das sinergias organizacionais e na capacidade de criar pontes e ligações entre as partes.

2.3.1. A equipa educativa da Sala 3

Chegando à porta da Sala 3, vemos que a equipa educativa da mesma é constituída por uma educadora de infância e uma AO, sendo que em cada elemento se denotam funções e tarefas distintas. A educadora exerce neste contexto socioeducativo há oito anos, por oposição para a AO Cristina este é o primeiro ano no JI. Como já foi referido anteriormente, em coadjuvação com a equipa de sala labora, ainda, uma técnica

de Educação Especial, que acompanha as crianças com NEE respeitando as rotinas do grupo no espaço(s)-tempo(s), evitando, sempre que possível, uma intervenção isolada e descontextualizada do mesmo.

A prática pedagógica da educadora não se pauta por um modelo pedagógico particular, seguindo metodologias próprias não inscritas num modelo concreto e que se refletem nos Registos de Observação (RO) que fui realizando. A avaliação das crianças remete para os finais de cada trimestre, momento em que se realizam avaliações descritivas individuais. Ao longo do ano as produções das crianças vão sendo arquivadas nos seus dossiers, que estão organizados com separadores que correspondem às diferentes áreas de conteúdo e domínios previstos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

2.3.2. *Conhecendo as famílias, descobrindo as crianças da sala 3*

Considero que ao redigir um relatório no âmbito de uma PPS, neste caso em particular na área da educação, se torna inevitável ilustrar algumas das crenças e dos princípios psico e sociopedagógicos que se constituem como diretrizes na minha prática enquanto (futura) educadora. Aludo para este propósito para legitimar a opção pessoal de situar o retrato das famílias das crianças da sala 3 no ponto relativo à equipa educativa. Se defendo que na educação das crianças as famílias são parceiros educativos de excelência, que podem colaborar em grande medida na concretização das intencionalidades educativas dos/as educadores/as, tenho necessariamente que considerá-las como elementos concernentes à equipa educativa, salvaguardando o imprescindível respeito pela diversidade de práticas participativas que podem assumir. Se a família se constitui como a instituição social em que, através da participação na mesma, as crianças começam a ser introduzidas na sua cultura, começando, assim, a participar no mundo social mais alargado, torna-se crucial perceber que a criança é portadora de uma cultura. Deste modo, é fundamental começar por retratar os traços estruturantes dos contextos familiares, sendo que isto não servirá para definir *quem são* as crianças, mas antes para começar a compreendê-las pelo que *fazem* (Ferreira, 2004).

Os dados disponibilizados pelas famílias relativamente à situação profissional do pai e da mãe, à sua escolaridade e idade são escassos, sendo que as ausências/ocultação destes dados não permite caracterizar de forma rigorosa as famílias

nas dimensões mencionadas. Não obstante, pelos dados concedidos pode afiançar-se que, no que concerne às habilitações literárias se regista uma acentuada heterogeneidade, variando entre o 1ºCEB e a licenciatura. Esta diversidade é, igualmente, ilustrada nas situações de emprego e profissões conhecidas e onde encontramos várias situações de desemprego ou, por oposição, professores e uma enfermeira no ativo. Outros dados relevantes sobre as famílias apontam para o facto de apenas 55% das mesmas residirem no bairro onde se localiza o JI e de todas as crianças beneficiarem do subsídio escolar, sendo que 45% são abrangidos pelo escalão A, outros 45% pelo escalão C e os restantes 10% pelo escalão B.

No que diz respeito à relação família-JI, e alicerçando a caracterização da mesma nos critérios relativos ao modelo teórico-concetual proposto por Lima (citado por Sá, 2002), no que respeita à *democraticidade*, pode considerar-se a participação indireta, uma vez que foram eleitos dois representantes dos encarregados de educação numa perspectiva de mediação entre representantes e representados na tomada de decisões. Relativamente à *regulamentação* é possível classificar-se como informal, centrando-se em grande medida nas conversas informais decorridas essencialmente no período da manhã, no momento de transição família-JI. Esta comunicação é constrangida pelo facto de várias crianças frequentarem as AAAF, tanto no período da manhã como da tarde, o que resulta na carência de contacto diário direto entre algumas famílias e a educadora. No que concerne ao *envolvimento*, a participação passiva é saliente, restringindo-se em grande medida às assinaturas que testemunham a tomada de conhecimento de recados institucionais ou viabilizam pedidos de consentimento que lhes são dirigidos através do *caderno vaivém*. O nível de *orientação* da participação evidencia-se como convergente, uma vez que se denota uma aparente concordância em relação aos objetivos, não tendo sido presenciada qualquer situação de discordância evidente.

A tentativa de conhecer as famílias é simultaneamente a descoberta das crianças. É a assunção de que “reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia . . . visa entender ambas as instituições como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana” (Ferreira, 2004, p.65).

2.4. Uma fotografia de grupo, uma heterogeneidade (a vários níveis) retratada – As crianças da sala 3

Se num primeiro retrato as crianças são referenciadas aos seus contextos familiares, num segundo momento importa mencionar alguns traços estruturantes que remetem, entre outros, para marcadores biossociais que servem, igualmente, de base para uma caracterização do grupo de crianças da sala em que estagiei.

O grupo da sala 3 é, então, constituído por um total de 20 crianças, 12 meninos e 8 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Quando faço referência à faixa etária de um grupo de crianças, tenho sempre presente um aspeto fulcral que é evocado por Ferreira (2004) que salienta que a idade “não corresponde a uma variável natural . . . o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social” (p.76).

À exceção de duas crianças de nacionalidade angolana, todas as outras têm nacionalidade portuguesa. Encontram-se sinalizados três casos de NEE. Dois dos casos referem-se a meninos com perturbação do espectro do autismo, o Miguel e o Lucas, apresentando ambos dificuldades ao nível cognitivo e de linguagem. O terceiro caso refere-se à Nicole, uma menina com paralisia cerebral, com dificuldades ao nível cognitivo, motor e de linguagem. Segundo os dados disponibilizados pela educadora e que permitiram a realização de um quadro que intitulei de *Informações individuais das crianças*, existem mais seis crianças que a educadora considera que manifestam dificuldades ao nível da linguagem.

Pode afirmar-se similarmente a heterogeneidade interna do grupo de crianças no que diz respeito à *posição institucional de partida* (Ferreira, 2004), sendo que se metade das crianças já frequentavam anteriormente o JI com a mesma educadora, a outra metade entrou no presente ano letivo para a organização socioeducativa, algumas vindas de outro JI, outras de uma creche ou de uma ama, existindo, ainda, as que estiveram, até então, em casa com as famílias. O facto de metade das crianças estarem pela primeira vez no JI influenciou o tempo de adaptação tanto para as crianças, como para as adultas, no sentido de observarem e conhecerem estes novos elementos chegados ao grupo.

Como se pode constatar pelos traços supracitados, a heterogeneidade avocada a diferentes níveis anuncia as colossais dissemelhanças de desenvolvimento nos diferentes domínios. Assim sendo, na generalidade das dimensões do desenvolvimento não é possível aludir para generalizações que caracterizem o grupo em uníssono. Exemplo disso são o nível motor, a representação e comunicação do

pensamento matemático e a linguagem oral, onde se registaram diferenças significativas de desenvolvimento entre as crianças. Poder-se-ão, no entanto, destacar determinadas potencialidades e fragilidades detetadas no grupo que se salientaram no decorrer da minha observação. Ao nível da independência, a generalidade das crianças demonstrou uma adequada apropriação do espaço, dos tempos e dos materiais, condição fundamental para a progressiva autonomia. Não obstante, quanto a esta última, se por um lado a maioria das crianças verbalizavam as suas necessidades e geriam os momentos de alimentação de forma autónoma, auxiliadas e incentivadas pelas adultas sempre que necessário, a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões numa perspetiva de participação na vida do grupo não era tão evidente, o que tornou clara a necessidade de perscrutar na minha intervenção estratégias e metodologias participativas também associadas à componente de convivência democrática e cidadania.

Verifiquei a partilha de materiais e brinquedos e os comportamentos de cooperação, ainda que não de forma contínua, como uma prática do grupo, fator em que considero que a diferença de idades tem importante influência, contribuindo para um *sentimento de responsabilidade* que é assumido particularmente pelos mais velhos sobre aos mais novos. Em relação aos interesses do grupo, destaco o brincar ao faz de conta associado em larga medida à área da casa, sendo frequentemente a mais requerida pelas crianças nos momentos de brincar, e a motivação e atenção demonstradas nas *horas do conto*.

2.5. Batendo à porta da sala 3 – À descoberta do(s) espaço(s) e do(s) tempo(s)

A utilização dos espaços e a frequência com que as crianças permanecem nos mesmos são determinadas, em grande medida, pela organização que o/a educador/a constrói do tempo, que quando não é convenientemente estruturado pode comprometer e condicionar as próprias culturas da infância (Sarmiento, 2003). Espaço e tempo tornam-se, nesse caso, dimensões do ambiente educativo com influência recíproca e indissociável.

2.5.1. Um espaço que transparece o que no tempo acontece – Os espaços-tempos na sala 3

Na organização do tempo educativo é necessário criar momentos que se repitam com uma certa periodicidade, o que exige um planeamento da rotina pedagógica, que é consciencializada pelas crianças que compreendem o que acontece em cada momento e, por isso, conseguem antecipar a sucessão de momentos, aos quais estão naturalmente associados espaços. A consciencialização dos vários instantes da rotina é, portanto, determinante para orientar as crianças e permitir que se comecem a posicionar de forma autónoma nos diversos momentos diários, todavia é fulcral acautelar que ao criar-se uma rotina previsível não se pode resignar a importância de lhe reservar a maleabilidade e flexibilidade necessárias.

A descoberta do tempo acontece paralelamente à descoberta do espaço. Partindo do pressuposto de que o espaço influencia a qualidade do ambiente, uma vez que “tal como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p. 57), o primeiro olhar quando entrei na sala 3 foi exatamente para o que estava ao meu redor. Nesse momento ressoou em mim uma frase que já ouvira anteriormente, mas para a qual nunca tinha concedida particular atenção. *As paredes também falam*, já todos ouvimos esta expressão, contudo auferiu esta outro sentido no momento em que para elas olhei, um olhar para lá do ver, um olhar de procura, de interpretação e tradução. Afinal, tal como menciona Cardona (2007) quando aborda a importância de avaliar os materiais expostos nas paredes da sala do JI, “a análise destes materiais, para além de possibilitar um conhecimento mais profundo das características das práticas educativas desenvolvidas, permite analisar a forma como está (ou não) explicitada a organização do trabalho” (p.14).

Se as paredes são a *carta de apresentação* de uma sala, torna-se fundamental descrevê-las, para que quem me lê entre também pela porta da sala 3 e descortine as práticas e intencionalidades educativas que delas transparecem. Ao olhar à minha volta, notei, desde logo, na *parede protagonista*. Nesta estão colocadas a um nível que vai para lá do olhar das adultas, doze cartolinas representativas de cada mês do ano e que arquitetam um calendário, um friso que vai até ao número cem e um abecedário. Denomino-a de *protagonista*, pois, para ela, crianças e adultas lançam todas as manhãs a sua atenção no momento da reunião coletiva, que ocorre às 9h30 (cf. Anexo A), depois de 30 minutos de brincadeira livre. Neste momento, as crianças sentam-se em cadeiras dispostas em ‘U’ e preenchem-se os diversos instrumentos de pilotagem que naquela parede estão expostos e que objetivam a organização da dinâmica diária. Os cartões

com os nomes das crianças estão pendurados em dois pregos que separam as meninas e os meninos. Apenas o/a “menino/a do dia”, antes de iniciar as tarefas que este cargo lhe atribui, coloca ao pescoço o colar com o seu nome. Em seguida, é na *parede protagonista* que tudo acontece. Num primeiro instrumento atualiza-se o dia (número e dia da semana), ao qual é associado o cartão *hoje* e do qual se parte para assinalar o *ontem* e o *amanhã*. Num outro instrumento de registo, troca-se o dia e o mês pelo número e palavra que lhes correspondem. A data é também escrita a caneta no quadro branco, mas desta vez pela educadora que acompanha o momento. Modificada a data nos três locais descritos, a criança preenche uma folha A4 onde se observam dois conjuntos que pretendem agrupar meninos e meninas. Primeiro o/a “menino/a do dia” conta os meninos presentes, fazendo o registo com ‘bolinhas’ e associando-lhe o número correspondente. Repete o processo, mas desta vez para as meninas. Para registar o número total de crianças presentes realiza-se uma nova contagem, desta vez todas as crianças são abrangidas.

O *mapa de tarefas da semana* é atualizado há segunda-feira e dita os pares de crianças que desempenharão os vários encargos associados à rotina (*marcar as faltas, limpar as mesas, distribuir os leites na hora do lanche, dar a fruta no lanche da manhã, marcar o tempo, ajudar no ginásio, varrer o chão, ajudar na casa de banho, etc.*). A calendarização e distribuição das tarefas semanais pelos diferentes pares foi definida para todo o 1º período pela educadora cooperante, no início do ano. O mesmo sucedeu com a constituição dos pares, que seguem os critérios de género e idade (menino com menina, criança mais velha com criança mais nova). Conhecidas as tarefas semanais, a criança a quem foi destinado *marcar as faltas* no mapa de presenças fá-lo, tal como sucede com o registo do tempo no mapa para o efeito. A reunião coletiva é encerrada com uma canção de *bom-dia* que é cantada com o acompanhamento de um instrumento musical escolhido e tocado pelo/a “menino/a do dia”. O relógio marca 10h quando se come a fruta da manhã e quando todos terminam é hora da higiene.

No tempo que se segue realizam-se propostas pedagógicas orientadas pela educadora que podem ocorrer em grande ou pequeno grupo, sendo que estas propostas partem de uma rotina semanal, que na sua essência distribui as áreas de conteúdo e os domínios das OCEPE pelos diferentes dias da semana. Este é, similarmemente, o momento de brincar nas diferentes áreas da sala para as crianças que não participam nas propostas estruturadas. A estrutura de organização da sala é definida por sete áreas distintas: área da plástica, área da plasticina e massa de moldar, área do jogo

simbólico/casa, área/mesa de atividades, área dos jogos de mesa, área das construções e biblioteca. Na generalidade, as áreas revelam a sua identidade através de marcadores físicos, como mobiliário e materiais etiquetados com o nome correspondente, que denunciam o tipo de atividades que ali podem ocorrer e esse mesmo mobiliário não é acessível para todas as crianças.

As reservas de e na utilização de materiais, por exemplo a indicação para que as crianças mais novas pintem com lápis em substituição das canetas de feltro, andam a par com as restrições de acesso, regras de ação e posturas de interação implícitas e diferenciadas (*acabar as ações/produtos iniciados, não trocar de área, arrumar materiais nos seus lugares, respeitar o número de crianças definido para determinada área, partilhar materiais disponíveis*). Aqui, ganham expressão os exemplos que confrontam a ordem institucional da adulta-educadora à ordem instituinte das crianças que, por vezes, tornam o espaço-tempo em tempo de fuga e contraordem (Ferreira, 2004).

O momento em que as crianças realizam propostas pedagógicas ou brincam nas áreas da sala adia amiúde a hora de recreio que conseqüentemente é transposta. As 12h marcam a hora de almoço, que acontece no refeitório da escola do 1ºCEB e que termina 45 minutos depois com a ida das crianças para o recreio, acompanhadas pela AO. A esta hora todas as crianças do JI se encontram no recreio, que se torna num espaço de brincadeiras diversas que ocorrem em áreas implicitamente delimitadas: corridas de triciclos, jogos de futebol, apanhadas, exploração de escorregas e outros equipamentos e brincar ao “faz-de-conta” ganham protagonismo, encobrendo certamente brincadeiras que tentam esquivar-se ao olhar das adultas. O recreio é um espaço amplo que circunda o edifício do JI, contudo as crianças estão apenas autorizadas a frequentar a área demarcada pelas adultas. Este espaço não oferece muitas oportunidades de aprendizagem e os escassos elementos da natureza transformam-se em apontamentos num cenário dominado pelo cimento e pelo espaço revestido de um material antichoque, onde se encontram quatro equipamentos lúdicos: dois escorregas e duas molas. A observação atenta da *hora do recreio* permite-me afiançar que as possibilidades de ação percebidas pelas crianças e as ações de supervisão das adultas nem sempre são sincrónicas, atravessando um espectro que caminha da ordem institucional das adultas à ordem instituinte das crianças (Ferreira, 2004).

Às 13.30h as crianças estão de regresso à sala para a *hora do conto*, à qual se segue uma proposta pedagógica orientada pela educadora e/ou o momento de brincar

nas diferentes áreas da sala. Por volta das 14h40, a arrumação do espaço antecede a *hora do lanche*. Depois da sala arrumada, as crianças sentam-se ao redor da mesa de atividades, privilegiando-se uma organização intercalada das crianças (menino-menina-menino-menina), para comerem as bolachas e beberem o leite. É precisamente neste instante que os monitores das AAAF entram pela porta da sala 3, assegurando o momento de transição que se segue.

Tal como mencionei no início deste capítulo, a caracterização do contexto socioeducativo alicerça e fundamenta as minhas intenções para a ação e justifica o processo de intervenção que, em seguida, serão apresentados. A elaboração de propostas pedagógicas significativas que permitem a construção de um modelo pessoal de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado só se torna possível se forem tidos em consideração todos os aspetos distintos e singulares do contexto em que nos inserimos.

3. AGORA QUE ENTREI, ONDE QUERO CHEGAR? - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Se no capítulo transato *abri o portão do JI e bati à porta da sala 3* para me apresentar e assim descobrir e caracterizar as singularidades deste contexto socioeducativo e das crianças com as quais tive o privilégio de contactar, neste segundo capítulo apresento as intencionalidades educativas que alicerçaram o processo de intervenção que fui construindo e que foi norteado pela caracterização que comecei por apresentar.

Desde o primeiro dia que entrei no JI, levei comigo a ideia de que num contexto de intervenção educativa, a análise reflexiva da intervenção deve ser contínua e numa perspetiva formativa, no sentido de ir adequando as suas práticas pedagógicas e ajustando as mesmas às realidades, contextos e pessoas. Neste sentido, o meu papel enquanto educadora-estagiária foi sempre o de tentar estabelecer uma relação entre a caracterização do contexto e as minhas intenções para a ação, num objetivo claro de adequar a minha prática a todos os atores e recursos educativos em presença. Foi exatamente o contacto com esta realidade, com as suas normas reguladoras, com os espaços, tempos e materiais disponíveis, com a equipa educativa, com as famílias e com as crianças que me concedeu as ferramentas e os conhecimentos necessários para começar a desenhar um percurso cíclico e sistemático de planear, intervir, refletir

e avaliar. Neste percurso a que faço referência, nunca perdi do alcance a ideia de que estava ali para cuidar, educar e brincar com as crianças, sendo que continuo convicta de que brincar é a melhor coisa que podemos/pudemos fazer juntas (cf. Ferreira & Tomás, 2016).

3.1. Três atores educativos, três eixos de intervenção – As intenções gerais para a ação pedagógica

A definição das intencionalidades que guiaram a minha ação pedagógica tem na sua génese três principais eixos de intervenção: a equipa educativa, as famílias e as crianças. Para os três defini as minhas intencionalidades baseadas na caracterização para a ação e delineei objetivos que, através de propostas e estratégias pedagógicas, ambicionei alcançar. Neste sentido, delineei como diretrizes da minha ação pedagógica as seguintes intenções gerais:

- i. Estabelecer uma relação de colaboração e partilha com a equipa educativa, reverenciando os seus princípios e metodologias, o seu projeto curricular e as dinâmicas já existentes, contribuindo, sempre que possível, para o seu enriquecimento de forma construtiva.
- ii. Promover uma relação de confiança com as famílias, envolvendo-as nas vivências e conquistas alcançadas pelas crianças nos espaços-tempos do JI e respeitando perpetuamente os contextos e as práticas de participação que assumem.
- iii. Garantir um ambiente securizante, assente em relações de confiança e proximidade com as crianças e no respeito pela individualidade de cada uma delas.
- iv. Promover oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento alicerçadas em ideais de cidadania e democracia, escutando a(s) voz(es) das crianças e guiando-me por elas para proporcionar experiências e brincadeiras enriquecedoras e desafiantes que deem resposta às suas necessidades e interesses.

Nesta persecução, explico, em seguida, as minhas intenções/objetivos específicos para cada um dos eixos de intervenção supraditos, que esclarecem de que forma perspetivei dar resposta às intenções gerais definidas para a ação.

3.1.1. Alcançar intencionalidades comuns numa equipa com diferentes olhares

Os estágios que realizei ao longo da minha formação académica suportam o pressuposto de que serão mais facilmente alcançadas as intencionalidades do/a educador/a se todos/as os/as profissionais que trabalham com as crianças participarem no planeamento e na avaliação das mesmas e derem o seu contributo e o seu *olhar* sobre a aprendizagem e o desenvolvimento a promover.

Indo ao encontro desta ideia, o meu primeiro objetivo passou por conhecer os profissionais do JI, as suas perspetivas e os seus diferentes “olhares” sobre a ação pedagógica, para que gradualmente me conseguisse integrar nas dinâmicas da equipa educativa. Este foi, então, o ponto de partida para desenvolver um trabalho cooperativo que assentou, essencialmente, numa atitude de respeito pelos princípios de cada profissional, posicionando-me de forma a contribuir para a reflexão do processo educativo que deve, em todos os momentos, ser conjunto e colaborativo. Esta minha postura constituiu-se como transversal a todos os profissionais do contexto socioeducativo, desde a equipa da sala 3, às profissionais das outras salas do JI, às funcionárias do refeitório, aos professores de loga e Língua Gestual, aos monitores das AAAF e à técnica de educação especial. Perante todos considerei essencial assumir um compromisso de cooperação e respeito não só pelas suas perspetivas pessoais como pelo contributo que, cada um à sua maneira, tem para a vida deste JI.

Uma vez que considero o trabalho colaborativo como basilar para a qualidade do ambiente educativo, tornou-se imprescindível adotar uma postura de permanente disponibilidade para o trabalho em equipa e cooperar nas diversas propostas pedagógicas de forma a partilhar experiências e conhecimentos, fundamentando as minhas perspetivas sem nunca colocar em causa as perspetivas dos restantes profissionais. Assim, procurei participar, sempre que possível e oportuno, nas propostas desenvolvidas com as crianças, mesmo que estas partissem de outros profissionais do JI, uma vez que considero que todos os momentos vividos no contexto socioeducativo devem ter uma continuidade latente, não sendo, por isso, encarados de forma insulada. Deste modo, para que a diversidade de propostas tenha coesão e esteja dotada de intencionalidade pedagógica é fulcral promover um diálogo estreito entre profissionais.

Não obstante à concretização das intenções já referidas e porque considero que o que ficou por cumprir se revela tão ou mais relevante do que as experiências alcançadas com sucesso, penso que não consegui garantir na sua plenitude a intenção de promover o envolvimento da equipa na minha planificação e ação pedagógica. Quero com isto dizer que, fazendo parte da equipa da sala, deveria ter trazido a Cristina, AO

da sala, de forma mais premente para o centro da discussão e análise de toda a intervenção. Ou seja, deveria ter garantido que a sua voz estivesse mais presente nas tomadas de decisão. Futuramente, não poderá existir este vácuo que me deixa com a sensação de que ficou algo por cumprir.

3.1.2. *Familiarizar-me com as famílias... como conquistar este trocadilho de intenções?*

Considerando que o envolvimento das famílias é benéfico para as crianças e que o JI se deve apresentar como um complemento e uma continuação da trajetória e das experiências familiares, creio que as famílias e as equipas educativas devem apoiar-se mutuamente, em benefício primordial das próprias crianças. É nesta persecução que creio que as relações JI-família “não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspetiva de colaboração mais profunda, a parceria” (Reis, 2008, p.252).

Partindo deste pressuposto de que as famílias são atores educativos que devem ser chamados a participar no processo educativo e reconhecendo que estas são os primeiros e principais atores na vida das crianças, tornou-se fundamental promover uma relação colaborativa baseada no diálogo e nos contactos diários e informais. Acreditando que é nesses momentos que se estabelecem trocas de comunicação que permitem valorizar o papel da família e a articulação que deve ser estabelecida com a mesma, tentei tirar o maior partido possível do conhecimento que só as famílias têm das suas crianças.

Se por um lado, as famílias são os maiores conhecedores das suas crianças, creio que no tempo que passam no JI emergem descobertas e conquistas que as mesmas não têm oportunidade de testemunhar. No papel de educadora-estagiária experienciei vários momentos que sempre acreditei que as famílias gostariam de ter presenciado, por isso, assumi como essencial partilhar com as famílias experiências e acontecimentos do quotidiano que, de alguma forma, aproximam as famílias daquilo que são as vivências, as vitórias e as aquisições das suas crianças no contexto educativo em que estão inseridas e que de outra forma não poderiam conhecer.

Em todos os momentos, estive ciente do quão essencial seria evitar juízos de valor e preconceitos que me fizessem apreciar de forma errónea e precipitada as famílias, sendo que a título de exemplo poderei salientar a questão da (não) participação que muitas das vezes é abordada. Neste sentido privilegiei uma atitude que não se limita

a categorizar as famílias como *participantes* ou *não-participantes*, tentando, em vez disso, perceber e alcançar a diversidade de práticas de participação possíveis (Sá, 2002), diversidade essa com a qual me depararei, enquanto (futura) educadora, ao longo de toda a minha prática profissional. Abrindo já uma janela para a forma como perspetivo a (re)construção de uma identidade profissional, considero que são também as famílias que nos ajudam a (re)definir a forma como nos colocamos perante esta profissão. Como tal, assegurei que respeitaria, sem julgamentos, as dúvidas, as dificuldades e as decisões das famílias que se manifestavam nos contactos informais.

Por fim, e ainda falando deste ator fundamental que é a família, algo que, também, conduziu a minha ação foi a preocupação em ouvir e acolher as famílias com disponibilidade e amabilidade sem nunca esquecer que muitas vezes são, também, essas mesmas famílias que precisam do colo e da compreensão, da segurança e do afeto da pessoa que assume o papel de educador/a. Assumo claramente que para mim, enquanto educadora-estagiária e futura educadora, o cumprimento de todas as intenções específicas que concretizei, será sempre mais importante do que garantir a presença das famílias, que erroneamente se intitula de participação, em dias festivos ou atividades pontuais em que se é pedida a sua colaboração.

Penso que o trocadilho que dá o título ao presente ponto foi cumprido, na medida em que me familiarizei, em moldes diferenciados, com as famílias das crianças, salvaguardando indispensavelmente que, tal como cada criança é um ser único que deve ser olhado na sua singularidade, também as famílias carecem de uma diferenciação na forma como se estabelecem relações. Assim, e apesar dos desafios que se colocam neste eixo de intervenção, “não se pode desistir, e 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. A ouvir e a brincar com as crianças é que se definem intenções.

Relativamente ao grupo de crianças, desde cedo defini que seria essencial respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, reconhecendo que, para isso, a instituição de relações de afeto e proximidade são fulcrais, pois só assim se conseguem conhecer e valorar as características particulares de cada uma e individualizar a intervenção através de práticas pedagógicas diferenciadas. Ainda no que refere à intencionalidade de individualizar a intervenção, há-que reforçar que

mesmo defendendo uma individualização das interações, dos cuidados, das rotinas e da ação educativa, é crucial articular o enfoque individual com o enfoque no grupo. Tendo sido esta uma das minhas grandes dificuldades na valência de creche que penso ter sido substancialmente superada, ainda que por vezes me tenha aliado da dimensão geral do grupo, amparada pela segurança de estarem na sala a educadora cooperante e a AO.

Uma vez que reconheço a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, perspetivando-a como “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2), assegurar a sua participação no quotidiano da sala de JI era, para mim, condição irrefutável. Nunca se cumprirá a intencionalidade de ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, quando não se lhes dá voz, quando não se permite que influam “directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (Tomás & Gama, 2011, p. 3). Ainda que a participação das crianças não tenha decorrido perpetuamente nos moldes integrais em que creio e que ambiciono, percebi que estava a concretizar a minha intenção de promover a participação das crianças durante vários momentos da PPS. Quando potencieei situações que despoletavam o confronto de ideias, a argumentação e a negociação, tinha também a intenção de “ativar a construção do pensamento crítico” (Marchão, 2016), que me pareceu dar sinais de emersão, ainda que de forma ténue. O mesmo acontecia quando privilegiava “as interações verbais centradas no questionamento dialógico positivo” (Marchão, 2016, p.56), nos momentos em que, a título de exemplo, devolvia às crianças as questões que me eram colocadas pela educadora cooperante, no sentido fazer delas o foco da discussão e da tomada de decisão partilhada.

Se para mim era clara a importância de valorizar as diferentes formas de participação das crianças, envolvendo-as, assim, na sua aprendizagem e desenvolvimento e tomando como ponto de partida os seus interesses e motivações, num grupo em que estão em presença três crianças com NEE, que não utilizam a linguagem oral como principal estratégia de comunicação, venceu-se a necessidade de garantir também a essas crianças a escuta das suas vozes. Sendo esta uma tarefa que não considero simples ou fácil de concretizar, centrou-se na premissa de “aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes a sua” (Portugal, 2000, p.95). Só um/a educador/a que está atento às diferentes linguagens de cada criança poderá garantir a real participação das mesmas, sendo que, como é

asseverado por Ferreira (2010), “creditar as crianças como actores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos . . . é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação” (p. 157).

Sendo este um grupo heterogéneo no que refere à idade das crianças, e apercebendo-me desde cedo que existe um sentido de proteção e cuidado entre as mesmas, que não acontece necessariamente dos mais velhos para os mais novos, compreendi que poderia fomentar a interação entre pares e a entajuda, como estratégias fundamentais no sentido de desenvolver competências de autonomia. Nesta minha intenção-ação, tencionei transmitir às crianças a minha crença nas suas competências, de forma a que também elas olhassem para si e para os seus pares como seres competentes.

Perscrutando uma participação ativa das crianças, situando-as no centro do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e objetivando que esse desenvolvimento decorresse de forma global e holística, defini paralelamente como intenção promover propostas pedagógicas adequadas e momentos ricos em experiências relevantes e significativas, no sentido de potenciar o desenvolvimento nos seus diferentes domínios. Mais uma vez, a escuta das vozes das crianças foi basilar para, através dela, definirmos conjuntamente o caminho a seguir e foi precisamente nesse caminho que emergiu o projeto que teve na sua génese a questão que lhe deu o nome: “*As pessoas que não têm alguma parte do corpo conseguem fazer as coisas sozinhas?*”. Através da implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), eu como as crianças, traçámos um percurso que foi do entorpecimento de uma área de conteúdo fundamental à ousadia de arriscar no desenvolvimento de um projeto com maior enfoque na Área de Formação Pessoal e Social. Considero que este projeto, que nem sempre foi consensual e acreditado, aglutinou a totalidade das intenções que defini para a minha ação e foi com ele que mais crescemos juntas, eu e as crianças.

Sabendo que a nossa identidade individual e profissional conflui, há sempre muito de nós nos/as educadores/as que somos. Desta forma, quando referimos *propostas pedagógicas adequadas e momentos ricos em experiências relevantes*, em certa medida isto será influenciado pelas nossas crenças sobre as crianças e no que desejamos para elas. Gostaria de exemplificar esta minha ideia com algo que privilegiei durante toda a PPS: o prazer e motivação para ler. Ao ler todos os dias uma história às crianças, colocando-as, por vezes, no lugar de contador/a, quis motivá-las para a leitura e fazer com que se sentissem competentes e capazes de a usar. Não quis fazer do livro

um instrumento para “trabalhar” palavras ou fonemas, sem dar a conhecer às crianças como é benévolo e motivante ter um livro para poder explorar. Se hoje eu gosto de ler, foi porque alguém um dia me mostrou isso. Esta minha perspetiva e forma de intervir, refletiu-se nas crianças em inúmeras situações: em dias em que a planificação corrompia a *hora do conto* era chamada a atenção da minha ousadia “*hoje não houve livro*”. As crianças começaram também a frequentar mais a área da biblioteca e a contar histórias umas às outras”.

Outra conceção que tenho de *momentos ricos em experiências relevantes* resume-se a um verbo: brincar! Garantir espaços e tempos de brincadeira nem sempre foi tarefa simples de fazer cumprir, devido à ordem institucional adulta (Ferreira, 2004). Contudo, compreendi que a minha intenção ficou explícita no momento em que a educadora cooperante me interpelou e me deu o maior elogio que ouvi da sua parte durante toda a PPS: “*Já sei que pela Andreia era só brincar!*”. Penso que estou no caminho certo.

3.2. – Observar do primeiro ao último instante para uma práxis de avaliação formativa - Processos de avaliação

Ao conceito de avaliação são associadas diversas conceções e finalidades que variam, por exemplo, consoante o campo de referência que a aborda, podendo-se, assim, alvitrar que este conceito se torna polissémico, abarcando diversas definições e diferentes delimitações das funções que desempenha (Oliveira-Formosinho & Parente, 2005).

Só com base numa avaliação holística que abarca tempos e espaços, recursos materiais e humanos e as diferentes relações entre atores educativos se potencia a efetiva concreção das intencionalidades a que nos propomos, enquanto educadores/as, desde o primeiro dia da ação educativa. Cardona (2007) corrobora esta premissa quando afirma que é através da avaliação que o/a educador/a “pode recolher informações que lhe permitam reformular as suas intervenções, podendo esta ter vários tipos de incidência, consoante as diferentes áreas de atuação” (p.10).

No que concerne à avaliação, esta assentou num conjunto de pressupostos. Em primeiro lugar, creio numa avaliação centrada no processo mais do que nos resultados, que apenas nos mostram um produto desprovido da significância intrínseca à evolução progressiva. Em seguida, creio naquilo que designo de *avaliação das conquistas* em

detrimento de olhares que ressalvam o que ainda não se é capaz de fazer, ou seja, arrego uma avaliação focada nas competências manifestadas renunciando a uma avaliação focalizada nas competências não possuídas, porque considero crucial contrariar uma tendência desacertada de incidir as apreciações sobre o que as crianças ainda não adquiriram ou ainda não dominam em sub-rogação da valorização das aquisições e realizações alcançadas pelas mesmas. Afianço que é na valorização das suas conquistas que será fornecido o incentivo e o reforço necessários para a continuação da sua progressão e, dessa forma, é urgente combater uma *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2005) tantas vezes evocada nos discursos dos/as próprios/as educadores/as.

A par disto, procurei fazer uma avaliação que valorizasse o percurso de desenvolvimento de cada criança comparada apenas consigo própria, assumindo, pois, a existência de múltiplos fatores que contribuem para a presença de níveis diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem e fazendo jus à necessidade de olhar a criança como ser ímpar. Procurei, dentro do possível e das práticas existentes na sala, uma avaliação participada em substituição de uma avaliação unilateral, chamando a intervir os vários atores educativos que, pelo seu contributo, enriquecem a avaliação da criança e do próprio ambiente educativo. Antemurei a minha avaliação em diferentes técnicas e instrumentos, o que será sempre mais enriquecedor e preciso do que a avaliação que se obtém somente através de uma perspetiva, acreditando que a diversificação de técnicas e instrumentos de recolha de dados permitirá o seu cruzamento e, desta forma, contribuirá para uma visão mais abeirada da realidade. Atribui supremacia à **observação**, elegendo-a como técnica de excelência a partir da qual documentei a realidade nas suas diferentes dimensões.

Foi no processo de recolha de informações, que adotou um carácter processual e contínuo, numa perspetiva formativa de natureza qualitativa e contextualizada (Sanches, 2003), que se evidenciou a importância de registar o que se observa, pois a observação do que as crianças fazem, como interagem e como reagem perante as situações é uma estratégia fundamental de recolha de informação que não se pode limitar às impressões que vamos obtendo no contacto diário. Exigiu-se, por isso, um registo que permitisse contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Ao registar o que observei alcancei um distanciamento da prática, que constituiu uma forma de reflexão primordial. Fi-lo através de registos de observação diários, metodologias visuais (fotografias e vídeos), que suportaram as reflexões diárias e

semanais, bem como a avaliação das propostas implementadas. A gravação de vídeos e os registos fotográficos assumiram especial importância na avaliação do projeto que foi levado a cabo com as crianças através da MTP, possibilitando, inclusivamente, a montagem final de um filme do projeto.

3.2.1. Avaliar todas, avaliar cada uma - Avaliação aprofundada de uma criança

Olhar para cada criança é *olhar* para uma parte integrante de um todo que é o grupo. Tentando nunca perder a noção de grupo, a avaliação de cada criança deve basear-se na comparação da criança consigo própria para, assim, concretizar a evolução do seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo do tempo. Contudo, há que entender que esta avaliação não pretende uma classificação da aprendizagem da criança, centrando-se, antes, na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, para, desta forma, valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos ao nível do desenvolvimento.

No seguimento destas premissas, realizei a avaliação de uma criança, através da construção de um portefólio do desenvolvimento e da aprendizagem, onde identifiquei e descrevi comportamentos/attitudes em situações iniciadas pela própria, na sua interação com materiais, com outras crianças ou com adultos/as. Constituindo-se como uma prática alternativa de avaliação, os portefólios “são colecções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objectivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efectuados ao longo do tempo” (De Fina citado por Parente, 2004, p.60). Ao reunir e organizar informação diversa que tornou possível apreciar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do Salvador (5 anos), criança seleccionada para a avaliação aprofundada, construí um portefólio que objetivou “apreciar e interpretar as aprendizagens realizadas e planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas para a criança” (Wortham, Barbour & Desjean-Perrotta citados por Parente, 2004, p.60).

Para esta avaliação, mais uma vez se reconheceu a importância da sistematicidade dos registos de observação recolhidos, “da selecção de evidências que documentam os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações e de reflexões sobre as mesmas, obtendo deste modo, uma descrição rica e compreensiva das aprendizagens da criança mas também do seu desenvolvimento” (Mac Donald citado por Parente, 2004, p.53).

4. OS RISCOS DA SEGURANÇA NO RECREIO. AS VOZES DAS CRIANÇAS E DAS EDUCADORAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA – A INVESTIGAÇÃO

4.1. A emersão da problemática

Ciente de que o recreio é um local onde acontecem, por excelência, as culturas de infância e onde estas culturas se ilustram de forma privilegiada, creio que observar o que acontece neste espaço faz-nos compreender um pouco mais do mundo das crianças e do que caracteriza esse mesmo mundo. Desperta para essa riqueza de acontecimentos, encontrava-me a suste tudo o que os meus sentidos alcançavam, quando a minha atenção se focalizou nas bancadas presentes no recreio. Uma das crianças subia a bancada, que é apenas constituída por dois lances, quando uma das educadoras foi de imediato detê-la. Pegando nela ao colo e colocando-a depois no chão, repreendia o seu comportamento, pressuponho que por considerá-lo perigoso (RO de 25 de setembro de 2017).

Como se pode constatar pela data do RO antecedente, que remete para o primeiro dia da PPS, a interdição imposta pelas adultas do JI relativamente ao brincar nas bancadas que existem no recreio, foi algo que precocemente susteve a minha atenção. Na minha apreciação, faltam ao espaço exterior¹ deste JI *ingredientes* essenciais para potenciar as brincadeiras das crianças, sendo este um espaço muito plano e uniforme, com pouca diversidade de pavimentos, onde o cimento é protagonista e onde a falta de espaços verdes e elementos da natureza é gritante. Na míngua de terra, areia, pedras, árvores, arbustos, declives, desníveis e tantos outros fatores que desafiam as crianças e contribuem para o seu desenvolvimento holístico, sempre considerei que aquelas bancadas representavam o elemento mais desafiador e arriscado do recreio e que ao alienar as crianças daquele espaço se estava, simultaneamente, a distanciá-las de um dos principais estímulos do mesmo.

Neste momento, comecei a interrogar-me sobre aquela interdição e supus que esta fosse legitimada pelo medo das adultas sobre os possíveis danos que pudessem advir da exploração daqueles dois lances. Esta repulsão a tudo quanto oferece risco faz com que os espaços para as crianças sejam cada vez menos desafiantes, perdendo-se frequentemente a riqueza e as potencialidades que estes lugares lhes poderiam oferecer. Esta circunstância expressa-se numa substancial e notória diminuição das *affordances*, isto é, das possibilidades de ação oferecidas pelo envolvimento aos organismos (Gibson citado por Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007). Eu própria me

¹ No sentido de dar a conhecer ao leitor o espaço exterior, é apresentada: uma planta geral do JI que contempla as diferentes áreas do recreio (cf. Anexo J) e uma caracterização dos espaços do JI através de um instrumento de recolha de dados adaptado dos questionários AHEND - *Affordances in the Home Environment for Motor Development*. (cf. Anexo B).

deparo constantemente com receios e pavores que me impelem a intervir nas ações das crianças, pensando (erroneamente) que estou a protegê-las com as minhas interferências, contudo cada vez mais me incomodo e inquieto com esta tendência para as restrições, para os constrangimentos desmedidos e para os persistentes “não faças isso”, que são justificados pelo dever de manter as crianças em segurança. E parece que cheguei ao âmago da questão: a segurança. Onde se define o limite entre a segurança e o risco? Como se relacionam estes dois conceitos? Como é que se garante a segurança das crianças sem comprometer o seu direito de brincar e agir livremente? Com estas interrogações (e outras tantas) emergiu a problemática de investigação: *em que medida é que as conceções/representações das adultas relativamente ao risco influenciam a liberdade de ação das crianças no recreio do JI?* Soube, diante mão, que era fundamental escutar e auscultar as vozes das crianças e das educadoras, na tentativa de encontrar respostas.

Parti, então, para a investigação com a noção de que a segurança infantil em contextos socioeducativos e as possíveis implicações que advêm da forma como esta é perspetivada, se constitui como uma temática ainda pouco explorada e investigada em Portugal, entorpecendo, de certo modo, as práticas e desafios que se colocam à ação pedagógica no que concerne a esta dimensão. Antes de partir para a apresentação do *corpus* teórico que fundamenta a investigação, remeto para um outro RO que reforçou a minha reflexão sobre as limitações atuais ao brincar nos recreios e a necessidade de enveredar por este trilha investigativo.

4.2. A ideia hegemónica e errónea de uma segurança em que o risco é nulo - Revisão da literatura²

A ousadia de contestar a premissa de que o brincar é aquilo que as crianças fazem de mais sério (Sarmiento, 2003; Ferreira & Tomás, 2016) parece acomodar-se cada vez mais em discursos e práticas adultas (Ferreira & Tomás, 2016, 2017), aparentando um entorpecimento da importância deste verbo dissilábico, que constitui um fator preponderante na “recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (Sarmiento, 2003). Brincar assume, em “tempos de transição paradigmática” (Ferreira & Tomás, 2017), um carácter ascendentemente estruturado e controlado pelos/as adultos/as, circunscrito a espaços fechados, onde as possibilidades de ação das

² No Anexo C encontra-se um aprofundamento da revisão de literatura aqui presente.

crianças são manifestamente limitadas, assistindo-se ao escassear das oportunidades de brincar em espaços exteriores no quotidiano das crianças e notando-se mudanças significativas no uso do tempo da infância (Neto, 1997, 2005). Dada esta tendência, será importante ressaltar que “brincar não é só jogar com brinquedos, brincar é o corpo estar em confronto com a natureza, em confronto com o risco e com o imprevisível, com a aventura” (Neto, 2015, p.2), sendo esta uma ideia que se mostra, frequentemente, adormecida.

A sabida diminuição de experiências de brincar ao ar livre está associada a diferentes constrangimentos a que as crianças estão sujeitas na sua vida quotidiana e que nos são enumerados por Neto e Marques (citados por Neto, 2006) quando referem: o aumento do envolvimento eletrónico; o desaparecimento progressivo da “cultura de jogo de rua”; o aumento da densidade de tráfego automóvel; a diminuição do espaço livre; o aumento da insegurança e proteção; o aumento da formalidade da vida escolar; o aumento de atividades e jogos institucionalizados e a diminuição do nível de independência e mobilidade. Todos estes fatores que contribuem para a restrição das experiências de brincar em espaços exteriores e para a “diminuição trágica de estimulação lúdica e motora em situações informais nas culturas de infância nos nossos dias” (Neto, 2006, p.2), acarretam um cenário de sedentarização e um, conseqüente, conjunto de problemas de saúde infantil que lhe é associado (Neto, 2006). Urge, assim, a necessidade de combater o analfabetismo motor e a iliteracia motora (Neto, 2015) a que se assiste, cimentando, primeiramente, as ideias de que o “espaço exterior possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior” (Bento, 2016, p.90) e que a “possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (Bento, 2015, p.130), não tencionando, com tais afirmações, amparar uma instrumentalização da ludicidade e das culturas lúdicas infantis (Ferreira & Tomás, 2016).

Na persecução do que tem vindo a ser constatado, e considerando que “os espaços de recreio escolar são o último reduto que ainda resta para as crianças terem tempo para brincarem livremente na sua vida quotidiana” (Neto & Lopes, 2017, p.73) (e estenda-se, neste contexto, o recreio escolar ao recreio dos jardins de infância), será importante *manter as portas das salas abertas* e deixar que o brincar livremente aconteça privilegiadamente no espaço exterior, sabendo diante mão que “pensar no brincar nos espaços exteriores enquanto temática contemporânea no domínio da

educação afigura-se como um desafio, que exige uma reflexão articulada em torno de diferentes fatores que envolvem crianças, famílias, escolas e comunidades” (Bento, 2015, p.127).

Dos muitos argumentos que poderiam ser evocados para salientar a importância do brincar e jogar ao ar livre, dá-se agora protagonismo ao facto de este ser um contexto significativo em que as crianças desenvolvem a capacidade de perceber e avaliar os riscos, aprendendo a evitar lesões enquanto exploram o seu ambiente e compreendendo aquilo de que os seus corpos são capazes, sendo que o desenvolvimento das crianças e a qualidade da brincadeira é reforçada quando o ambiente permite que as crianças explorem com segurança os seus arredores, experimentem, tentem coisas novas, aceitem desafios e assumam riscos (Little & Eager, 2010). Nesta linha de raciocínio, revela-se oportuno retomar o constrangimento referente ao *aumento da insegurança e proteção* das crianças, citado anteriormente por Neto e Marques (citados por Neto, 2006) na tentativa de justificar a diminuição de experiências de brincar ao ar livre no contexto atual, constrangimento esse que inibe frequentemente as crianças desse contacto e assunção de riscos. Pretende-se, desta forma, conduzir nessa direção a presente revisão de literatura, sintetizando os principais pressupostos teóricos que norteiam a investigação que posteriormente se apresenta.

O aumento da insegurança sentida pelos/as adultos/as, traduz-se na tendência crescente para o excesso de proteção e medidas de segurança no(s) mundo(s) que rodeia(m) as crianças (Little & Eager, 2010) e nas abordagens restritivas na gestão da segurança e do risco, que visam eliminar todos os riscos dos ambientes, o que nos convoca para aquilo que Buchanan (citado por Wyver et al., 2010a,b) designa por *segurança excedente*. Esta é uma noção que se refere às situações em que as preocupações dos/as adultos/as e as suas medidas excessivas sobre os riscos levam a restrições que podem ter impactos negativos superiores aos riscos que estão a ser reduzidos. Assim, estas tentativas excessivas para manter as crianças seguras a todo o custo podem, antagonicamente, expô-las a riscos desnecessários (Wyver et al., 2010a,b), visto que uma preocupação exacerbada com a segurança está a levar à privação da liberdade das crianças para brincar e explorar o mundo, de tal forma que isso trará, a longo prazo, consequências prejudiciais ao bem-estar, desenvolvimento e qualidade de vida das mesmas (Little & Wyver, 2008; Wyver et al., 2010b). Para além dos efeitos nefastos já mencionados, um foco exagerado na segurança das crianças pode ser problemático, na medida em que, a ânsia adulta de querer proteger as crianças

e evitar lesões restringe as mesmas de experiências e estímulos que são importantes para o seu desenvolvimento global (Ball, 2002; Stephenson, 2003;) e para o seu reconhecimento como atores com agência social. No mesmo sentido se orienta o posicionamento de Sandseter (2011), quando refere que uma ênfase desmesurada na segurança coloca as crianças perante maior risco, pois propicia uma perda de experiências importantes que melhoram as capacidades de gestão e avaliação de riscos. Wyver et al. (2010b), conduzem-nos a uma afirmação que penso que incita a reflexão do leitor, mencionando que, quando as opiniões das crianças e o seu bem-estar são considerados, é menos provável que a segurança excedente domine as suas vidas. A mesma linha é perseguida por Gill (2007) que explora, de certo modo, a forma como o debate se altera quando são as crianças, e não os adultos, o foco dos riscos em questão. Assim sendo, poderá inferir-se que as “interpretações e experiências adultocêntricas nas práticas educativas” (Tomás & Gama, 2011, p.12) poderão constituir um incitamento para práticas de segurança excedente.

Se o nosso objetivo for o de promover a resiliência, independência e autonomia das crianças, como está inclusivamente previsto nas OCEPE (2016), ao continuarmos a regular e a controlar as suas experiências através de comportamentos de supervisão *superprotetores* e restritivos corremos o risco de futuras gerações se tornarem adultos/as que não têm as habilidades e a confiança necessárias para enfrentar os desafios que a vida apresenta, incapazes de lidar com situações quotidianas (Ball, 2002; Gill, 2007). Corroborando esta perspetiva e dando-lhe uma robustez que é contextualizada ao panorama nacional, Neto (2015) afirma que “temos de aprender e ensinar as nossas crianças a serem capazes de lutar contra a adversidade e nós temos uma cultura ultra protetora, superprotetora” (p.15), dando continuação ao seu ponto de vista, o autor acrescenta que “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).

Torna-se possível argumentar que a segurança excedente é parte de uma tendência de uma “sociedade de aversão ao risco” (Gill, 2007), que nos últimos anos tem assombrado a infância com privações à liberdade de ação das crianças e o crescente controle e supervisão dos/as adultos/as. Gill (2007), interpreta que esta aversão ao risco tende a ser uma propensão da sociedade ocidental contemporânea, porém Wyver et al (2010b) sugerem que as restrições à liberdade de brincar que convocam uma segurança excedente, não são necessariamente um produto de

ambientes ocidentais, enaltecendo o exemplo da Noruega. Neste país, que desafiou esta tendência de repulsão ao risco e continua a incentivar o envolvimento das crianças com o risco, os profissionais de educação promovem um amplo acesso aos ambientes ao ar livre, privilegiam o contacto com a natureza, permitem a assunção e gestão de riscos e manifestam uma atitude relativamente pacífica e permissiva no que refere à participação das crianças em brincadeiras deste tipo (Sandeseter, 2007a,b, 2009a,c,d, 2012). Este contacto com os riscos é, neste contexto, considerado como uma parte importante do trabalho pedagógico em JI (Sandseter, 2012) sendo conhecido o reconhecimento, por parte dos/as profissionais, do papel importante que este tipo de jogo tem na aprendizagem e no desenvolvimento global das crianças.

Não será, então, imprudente e demasiado arriscado promover uma infância sem risco (se é que essa condição é exequível)? Será crucial, neste momento, esclarecer que se acredita que o risco é um fator em constante presença e, deste modo, a tentativa de remoção ou mitigação de todos os riscos não só é impossível, mas também potencialmente prejudicial, sendo esta premissa reforçada nas palavras de Ball, Gill e Spiegel (2012), quando consignam que não há nenhuma ação nem objeto que possa não conter risco em determinadas circunstâncias. Este credo revigora-se, quando as investigações de Cordovil, Barreiros e Vieira (2008) nos mostram que mesmo “as barreiras de protecção não garantem segurança absoluta” (p.12).

Mas afinal o que é isto do risco? Importa deixar claro que a definição de risco não é objetiva e estanque, visto que o risco e a sua perceção são enquadrados em diferentes contextos socioculturais, estando, desse modo, sujeitos à interpretação cultural (Little, Sandseter & Wyver, 2012). Esta interpretação tem, igualmente, influencia na forma como os/as cuidadores/as e adultos/as supervisionam as crianças (Little & Wyver, 2008). Risco, nas sociedades contemporâneas, acarreta normalmente uma conotação negativa, todavia é fundamental compreender que o risco pode ter consequências positivas e negativas, na medida em que não está relacionado com a imprudência, mas sim com o envolvimento com a incerteza, a fim de alcançar um objetivo particular. Assim, o risco é mais corretamente definido como as situações em que somos obrigados a fazer escolhas entre cursos alternativos de ação, em que o resultado e as extremidades são desconhecidas, criando incerteza e uma reduzida capacidade de prever resultados (Christensen & Mikkelsen 2008; Little & Eager, 2010; Little, 2010; Ball, Gill, & Spiegel, 2012; Harper, 2017). Esta é também uma perspectiva partilhada por vários sociólogos como Boholm (citado por Christensen & Mikkelsen,

2008), que relaciona risco e incerteza, perspetivando-os como algo que as pessoas têm de superar e gerir, e Granjo (2004), que afiança que “risco não é sinónimo de 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). Esta conceção de risco, está ainda patente na Recomendação n.º 5/2011 do Conselho Nacional de Educação, que atenta para a faceta positiva deste conceito e reforça a premissa de que “a Educação para o Risco pressupõe necessariamente uma escola virada para a acção” (p.41660).

Considerando que tem vindo a ser debatida a questão da segurança, importa clarificar qual a conceção deste conceito que alicerça tanto a minha prática como a investigação futuramente detalhada. Por conseguinte, Barreiros (2002) apresenta a definição que melhor transpõe a conceção em que creio, explicando que a segurança “pode ser entendida como a delimitação de margens aceitáveis de risco para um indivíduo quando actua num ambiente. Ganhar segurança pressupõe [,então,] prever condições de risco não comportáveis por um organismo e conduzir a orientação comportamental para níveis de acção aceitáveis” (p.1). Logo, não se crê na atenuação dos riscos existentes, uma vez que “um envolvimento seguro não corresponde a um envolvimento onde exista a ausência de risco” (Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007, p.164).

Por fim, e considerando tudo aquilo que foi supracitado, admite-se que “o único meio seguro para a redução do risco é o afinamento das capacidades de acção . . . Criase assim o paradoxo: para atingir comportamentos com risco reduzido é necessário permitir comportamentos com margens mais elevadas de risco” (Barreiros, 2002, p.2). É necessário encontrar um equilíbrio que me parece muito bem ilustrado nas palavras de Harper (2017). O autor convida-nos à metáfora de um pêndulo que representa a polaridade aparente entre as práticas superprotetoras das crianças e o desenvolvimento saudável da criança através do contacto com o risco ao ar livre, sugerindo que o pêndulo oscilou excessivamente nas últimas décadas para o lado da protecção das crianças em detrimento do seu desenvolvimento. De imediato, o autor reformula a sua metáfora, visto que um pêndulo implica movimento e é facilmente interpretado como fonte de divisão quanto à direcção que assume, sugerindo uma nova comparação que parece mais adequada, sendo esta a de uma balança onde se ambiciona um equilíbrio entre risco e segurança para o desenvolvimento saudável das crianças, existindo uma subordinação entre os conceitos.

4.3. Intervir e investigar com compromissos e princípios – Quadro metodológico e roteiro ético

Se a problemática a que me propus investigar, na valência de JI, tem por objetivo primordial compreender *em que medida é que as concepções/representações das adultas relativamente ao risco influenciam a liberdade de ação das crianças no recreio do JI*, defini à priori algumas linhas orientadoras das principais questões que considere oportuno indagar junto das crianças e das educadoras, para sobre elas poder posteriormente refletir. A bem dizer, são “as questões iniciais de investigação [que] orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.56). Por conseguinte, revelou-se imprescindível conhecer as concepções intrínsecas ao conceito de risco, a perceção e caracterização inerentes ao recreio do JI e aos tempos de brincadeira que nele acontecem e, ainda, a forma como decorre a supervisão das adultas e a gestão das situações de risco neste espaço.

Deste modo, com o objetivo de fazer cumprir o propósito, conduzi uma investigação que tem na sua génese as diretrizes que se subordinam à essência daquilo que é o método de estudo de caso, sendo que este se trata de “uma investigação empírica que investiga 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, 2001, p.32). Dito por outras palavras, trata-se de compreender um caso em particular, objetivando conhecer as suas especificidades em profundidade, sem nunca desvirtuar da ideia de que “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p.21). No caso particular desta investigação, o estudo de caso assume-se como explicativo, na medida em que procura “explicar os vínculos causais em intervenções da vida real” (Yin, 2001, p.34), ou seja, baseia-se em relações de causa-efeito, em que se procura explicar as causas que originaram determinados efeitos.

Tratando-se de uma abordagem de natureza qualitativa, que se consubstancia num estudo de carácter holístico, empírico e interpretativo, tornou-se fulcral garantir ao máximo a fiabilidade do estudo. Como tal, para colmatar a possível subjetividade na análise dos dados e conferir a validade necessária ao constructo, revelou-se crucial a utilização de fontes múltiplas de evidências (Yin, 2001), o que me reporta de imediato para as técnicas e instrumentos utilizados. Primeiramente, há-que fazer referência à

observação como sendo a técnica de recolha de dados primordial e transversal a toda a minha intervenção pedagógica, sendo que esta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, p. 24) permitindo, desta forma, “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Tendo sido a observação participante, direta e indireta, naturalista e pouco estruturada, e sendo esta uma prática constante na minha ação, recorri a uma diversidade de instrumentos, tais como: anotações que resultaram nos registos de observação, concretizados diariamente ao longo de toda a PPS, consistindo estes em “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Sprandley citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88), fotografias, vídeos e reflexões semanais que me fizeram refletir sobre as diversas temáticas inerentes ao contexto socioeducativo em geral e, em particular, nas questões da problemática investigada. Como se pode comprovar no ponto do presente relatório referente à *emersão da problemática*, estes instrumentos são de tal ordem importantes que a partir deles emergem novas questões a refletir ou inclusive a investigar.

Há que salientar que no processo de observação, houve especial cautela no sentido de combater o “perigo da subjectividade proveniente da projecção de sentimentos ou pré-juízos do investigador, a incidência do comportamento do investigador na dinâmica do grupo e a perda de capacidade crítica face a uma possível identificação com o grupo” (Aires, 2015, p. 27).

A par da observação direta que realizei de forma sistemática, enfatizo as conversas informais e particularmente as entrevistas semiestruturadas realizadas com as quatro educadoras do JI e onze crianças da sala 3, sabendo à partida que as entrevistas são uma das técnicas fundamentais do estudo de caso e que possuem a vantagem de serem direcionadas, enfocando diretamente o tópico do estudo, e perceptivas, fornecendo inferências causais (Yin, 2001). Como dizem Meirinhos e Osório (2010), “a entrevista é um óptimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p.62) e, de facto, é essa a génese do estudo de caso que aqui se descreve. Tratando-se de entrevistas semiestruturadas, foram previamente estabelecidas questões que incidiram nas diretrizes já explicitadas no início deste ponto (cf. Anexo D), não existindo uma obrigatoriedade de cumprir uma “ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas,

deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado” (*ibidem*). Em momento posterior, optou-se pela transcrição *verbatim* de todas as entrevistas (Costa, 2011).

Importa, aqui, aclarar alguns dados referentes aos participantes deste estudo. Relativamente às adultas, é-lhes atribuída a codificação de e1, e2, e3 e e4, a fim de garantir o seu anonimato. Pode constatar-se que estas apresentam idades compreendidas entre os 52 e os 59 anos. Por sua vez, os anos de serviço variam entre os 25 e os 38 anos, sendo que a educadora que trabalha no JI há mais tempo está no contexto faz 20 anos e a mais recente entrou no presente ano letivo. As crianças da sala 3 entrevistadas foram as que voluntariamente se mostraram disponíveis para este fim. Quer-se com isto dizer que, por exemplo, às crianças com NEE não se realizou a entrevista. No entanto, por perspetivar as crianças como “*experts* dos seus mundos sociais e culturais” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 3), a participação de todas foi assegurada através das observações atentas de todas e de cada uma, o que se pode testemunhar nos registos de observação, em que as crianças que não foram entrevistadas têm oportunidade de expressar as suas vozes. Note-se que neste relatório se utiliza repetida e intencionalmente o plural de voz, pois os comportamentos e ações de crianças e adultas são, muitas vezes, as vozes silenciosas que declaradamente expressam a sua vontade e opinião. Dando eco a Sarmiento, Ferreira e Trevisan (citados por Trevisan, 2015), “o entendimento da voz da criança não passa apenas pela sua escuta, uma vez que deverá pressupor-se que essa voz existe, frequentemente, no silêncio” (p.151).

Considerando o que tem vindo a ser explicitado e acreditando na importância que a multiplicidade dos instrumentos e técnicas de recolha de dados assume, uma vez que quanto mais diversificadas forem as fontes às quais recorreremos maior será a objetividade, arrogou-se como imprescindível o cruzamento de dados ou *pensamento combinatório* (Becker citado por Tomás, 2011). A pertinência e acuidade da interseção dos dados e confronto das diversas competências e instrumentos metodológicos, que surge na sequência da investigação qualitativa, em que o processo de análise de dados é indutivo e fundamentado numa narrativa interpretativa, compeliu à necessidade de efetivar uma triangulação de dados através da qual se colocassem em confronto várias fontes de evidência que fornecessem diversas avaliações sobre o mesmo fenómeno (Yin, 2001).

Desta forma, perante a pluralidade de dados recolhidos, assomou-se a necessidade de os organizar, analisar e apresentar. Com tal intuito, a totalidade dos dados foi sujeita a uma análise de conteúdo que adotou uma direção avaliativa, tendo por base o referencial teórico de Vala (1986). Neste sentido, a construção de uma árvore categorial, assumiu-se como fundamental, sendo apresentada em seguida a tabela final com as categorias e subcategorias (que tendo sido definidas à priori, sofreram alguns ajustes durante o processo investigativo) que orientam a análise e discussão dos dados apresentados no ponto seguinte.

Tabela 1
Árvore categorial de análise de dados

| Tema | Categorias | Subcategorias |
|--|--|--|
| Os riscos e a segurança no recreio do JI | Conceções sobre o risco | Conceito de risco |
| | | Relação entre cultura de segurança e cultura de risco |
| | | Relação entre o risco e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças |
| | | Perceção sobre as competências das crianças para perceberem e avaliarem o risco |
| | Perceção e caracterização do recreio | Perspetivas concernentes ao espaço exterior |
| | | Potencialidades educativas |
| | | Potencialidades físicas |
| | | Fragilidades do espaço |
| | | Riscos associados |
| | Tempos de brincadeira no recreio | Duração |
| | | Condições ponderadas |
| | | Brincadeiras |
| | Supervisão das adultas e gestão das situações de risco | Posição das adultas face à dicotomia <i>deixar experimentar</i> ou <i>impedir</i> o contacto com o risco |
| | | Comportamentos das educadoras perante situações de risco |
| | | <i>Ordem instituinte</i> (Ferreira, 2004) |
| | | Obstáculos à promoção do contacto com o risco |
| Expectativas sobre a gestão dos riscos por parte das crianças na ausência das adultas | | |
| Influência da experiência profissional das educadoras na gestão das situações de risco | | |

Por último, ressalvo a dimensão ética, que não pode ser circunscrita apenas ao processo investigativo, tendo antes um carácter transversal a toda a prática profissional.

Em todos os momentos da intervenção, fiz-me acompanhar de um conjunto de princípios éticos que nortearam a minha ação e que convergem num roteiro ético (cf. Anexo E) que define e apresenta um referencial imprescindível para a construção da minha identidade profissional. Poderei, desde já, avançar que as linhas constitutivas da sua essência têm na sua génese os princípios de competência, responsabilidade, integridade e respeito (APEI, 2012). Os princípios enumerados são, então, garantidos através de um conjunto de compromissos com as crianças, as famílias e a equipa educativa e objetivam a procura de um sentido ético na ação profissional, sentido esse que é delimitado por uma barreira intransponível que resguarda a privacidade e a confidencialidade de todos aqueles com os quais interagi e que foram, em grande medida, os protagonistas do meu percurso.

Como tal, corporizei um cruzamento entre os princípios deontológicos e éticos apresentados por Tomás (2011), os compromissos éticos pessoais e profissionais ostentados pela APEI e os princípios e orientações práticas na relação com os participantes propostos na Carta de Ética (instrumento de regulação ético-deontológica) da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). A isto aliei uma descrição da prática pedagógica enriquecida por RO que ilustram de que forma estimei, durante toda a PPS, a dimensão ética e quais os maiores desafios que por ela me foram impostos.

4.4. As vozes das crianças e das educadoras – Apresentação e análise dos resultados

4.4.1. “Risco é... eu acho que é tudo aquilo que possa pôr em causa a segurança das crianças” (e1) – Concepções sobre o risco

Para dar início à investigação, tive como primeiro objetivo conhecer as concepções das educadoras e das crianças relativamente ao risco, sabendo que as perceções e interpretações sobre este conceito têm influenciado não só as crenças e os comportamentos sociais em matéria de segurança e desenvolvimento infantil (Harper, 2017), como também as oportunidades que são dadas às crianças para se envolverem em brincadeiras desafiadoras que impliquem a assunção de riscos (Stephenson, 2003; Sandseter, 2012; Little, Sandseter, & Wyver, 2012).

A primeira ideia que se destaca relativamente ao **conceito de risco** parte das narrativas das educadoras e1 e e4, quando enfatizam a que o risco é um fator em constante presença: “*porque, às vezes, chegamos a um recreio ou a um parque exterior pensamos que não há riscos, mas eles estão lá... porque às vezes nós pensamos que está tudo em segurança e não está*” (e1) / “*Riscos há sempre.*” (e4). Esta ideia de risco como fator permanente parece ir ao encontro daquilo que nos diz Granjo (2004), quando afirma que “mesmo naquilo que conseguimos pensar que possa acontecer (e que já é apenas uma fracção do que poderá acontecer), a parte em que a experiência do que já aconteceu nos pode conduzir é muito limitada” (p.5).

Quando questionadas sobre a significância do risco, todas as educadoras revelaram conotações negativas do conceito, associando-o a algo que ameaça a segurança das crianças, que é sinónimo de perigo, que está associado a acidentes e que acarreta consequências negativas:

“Risco é... eu acho que é tudo aquilo que possa pôr em causa a segurança das crianças” (e1) / *“O risco é uma ocasião, seja lá ela qual for, de tornar perigosa uma situação. Uma ocasião que torne perigosa uma situação.”* (e2) / *“...fazemos sempre uma avaliação dos riscos...no final do ano, que riscos aconteceram, não é? (...) quantas crianças se magoaram? Por que é que se magoaram? As situações em que se magoaram? Porquê? E isso é bom que os adultos façam uma reflexão, porque às vezes sem querer aquele acidente ocorreu várias vezes...”* (e1) / *“É uma coisa que pode fazer mal às crianças, sei lá, que as crianças podem ter consequências (...) é qualquer coisa que possa fazer mal à criança ou que a criança faça que possa ter uma lesão, que se possa magoar”* (e3) / *“O conceito de risco é haver obstáculos que os possam magoar...”* (e4).

Estas interpretações opõem-se integralmente à noção de risco que se defende e que é explicitada no corpus teórico que antemura a presente investigação, visto que na linha teórica que encalço “«risco» não é perigo, «risco» não é ameaça, «risco» não é acidente” (Granjo, 2004, p.2). Há uma distinção que precisa de ser feita entre risco e perigo para que se possa oferecer às crianças oportunidades para assumirem riscos (Little & Eager, 2010; Little, 2010), porque o risco não é necessariamente um perigo que deve ser evitado, mas sim algo que precisa de ser gerido (Ball, Gill, & Spiegel, 2012; Christensen & Mikkelsen, 2008). Deste modo, qualquer visão que parte da suposição que o risco é perigoso e deve, por isso, ser minimizado e evitado, deve ser questionada (Malaby citado por Christensen & Mikkelsen, 2008), uma vez que o que em parte contribui para práticas de aversão ao risco são as definições do conceito que, muitas vezes, adotam um ponto de vista muito estreito e tem conotações negativas (Little, Sandseter & Wyver, 2012).

Mesmo tendo relatado o risco como sinónimo de perigo, somente a educadora e2 admitiu, durante a sua narrativa, que este conceito pode estar associado a consequências que podem ser positivas ou negativas: “*Há riscos que são os riscos próprios*

de quem vai mais à frente, de quem faz uma aprendizagem, de quem se propõe agir para aprender e há o risco que tem fronteiras e que isto pode implicar que as crianças se magoem e magoar vai no sentido físico como no sentido moral.” (e2). A ideia plasmada nesta afirmação, aparenta ser a mais próxima da definição de risco que tenho vindo a defender, uma vez que assume o carácter incerto do conceito e remete para os aspetos positivos do risco que são frequentemente obscurecidos, talvez por não serem tangíveis e mensuráveis (Eager & Little, 2011). Dando voz a Granjo (2004), “se admitirmos que o risco é uma das muitas formas de apreender – na realidade à nossa volta – a ameaça e de tentar geri-la, tentar minimizá-la, tentar transformá-la numa coisa que faça algum sentido, há certamente cultura de risco.” (p.7). Parece, no entanto, não existir uma cultura de risco, quando se constata que só uma educadora percebe o risco desta forma. Esta mesma educadora, associa risco às emoções:

“Normalmente, o risco está relacionado com o medo. As alturas, o medo de alguma coisa (...) Portanto, o risco do ponto de vista do que é o risco, o risco é um medo, o risco é um medo. Para nós também, porque quando olhamos para uma situação e percebemo-la como um risco, já há um medo cá ‘eu tenho medo que isto possa acontecer’ (...) porque o risco também é motivante, é motivante, o risco é motivante” (e2).

Esta sua análise correlativa, vai ao encontro do que Sandseter (2009c) e Tyler (2016) constatarem nas suas investigações que dão voz às crianças e concluem que estas experimentam diversas emoções, que são expressas corporal, facial e verbalmente, enquanto se envolvem em brincadeiras arriscadas, sendo que as suas experiências incluem tanto alegria como medo, estando, muitas vezes, presentes ambas as emoções em simultâneo. A probabilidade de experimentar alegria ou medo em situação de risco dependerá da perceção de risco de cada indivíduo, constatando-se um esforço por parte das crianças para alcançar um equilíbrio entre a excitação e o medo.

Ao longo de todo o seu discurso, a educadora e1 associa o risco à perceção do/a adulto/a, como se essa perceção fosse o bastante para definir aquilo que constitui ou não um risco: “O risco é tudo aquilo que o adulto que está responsável pelas crianças poderá não ter o cuidado de perceber, ter consciência do que é realmente o risco.” (e1). Levantam-se aqui várias questões. Em primeiro lugar, importa lembrar que “a noção de risco é também variável conforme os actores em presença. Aquilo que constitui risco para um organismo jovem pode não ser considerado risco para um adulto ou para um organismo mais experiente” (Barreiros, 2002, p.1) e supor que os/as adultos/as são as melhores pessoas para gerir o risco das crianças constitui-se como uma das principais maneiras de restringir a sua liberdade no momento de brincar (Wyver et al., 2010a). Em segundo lugar, é possível inferir-se, através desta perspetiva, que a educadora parece não

acreditar nas competências das crianças para perceberem as situações de risco. Contudo, esta será uma questão desenvolvida posteriormente.

Sendo este o ponto da investigação em que se analisam as vozes dos participantes, importa agora saber o que é o risco para as crianças. Pelo facto de o português ser uma língua imensamente rica, em que muitas palavras têm duplo sentido, tal como acontece com a palavra *risco*, era expectável que cada criança lhe atribuísse o significado que lhe fosse mais familiar. Nesse sentido, quando interrogadas sobre 'o que é o risco?', três crianças afirmaram desconhecer o conceito: "Não sei." (Gonçalo). As restantes crianças associaram o termo aos sinónimos 'traço, linha':

"É assim [faz um risco/traço na mesa com o dedo]." (Leonardo) / "É para escrever coisas. E: E achas que o risco pode ser mais alguma coisa? Sim, para escrever certo e errado." (Ariana)

De facto, a dupla significância do conceito levou a que a maioria das crianças lhe conferisse esta aceção e, por isso, interroguei-as também sobre o significado de *perigo*, tendo como objetivo perceber se lhe eram associados exemplos de riscos ou de perigos efetivos. A maioria das crianças remeteu o conceito de perigo para exemplos concretos de situações perigosas, ou seja, circunstâncias em que há uma fonte de prejuízos que acarreta uma alta probabilidade de ferimentos graves (Little & Eager, 2010).

"Um perigo é um 'X'. E: Porque é que é um 'X'? Porque está fogo ou outras coisas, é por isso que não podemos passar. Assim se tu passares queimas-te e depois tens que ir para o hospital e se não curarem tens que ir para o céu." (João Pedro) / "É tirar as fichas [da tomada] porque se não 'queimem-se'." (Rossana)

Contudo, há também crianças que exemplificam o perigo com situações em que percebem risco, não sendo caracteristicamente perigosas.

"O perigo tem dois perigos. E: Tem? Quais são? São uma escadas e duas escadas. E: As escadas são um perigo? Sim." (Beatriz) / "Cair do escorrega e cair das escadas. E cair das escadas rolantes." (Ariana)

Conhecidos os significados atribuídos ao risco, pretendi compreender como as adultas perspetivam a **relação entre uma cultura de segurança e uma cultura de risco**. A resposta foi unânime, sendo que todas assumiram existir uma interdependência entre culturas: "Coexistem, claro que sim. Uma não vive sem a outra e vice-versa." (e2) / "...eu agora com a idade já não lhes dou tanta oportunidade de eles explorarem o risco e se calhar não lhes dou tanta oportunidade de eles se defenderem do risco" (e1)

De facto, como nos diz Neto (2015), "há uma relação muito direta entre risco e segurança. Quanto mais risco, mais segurança e quanto mais risco, menos acidentes. Enquanto isto não for visto nesta perspetiva, vamos ter mais acidentes, porque há menos risco e por isso há menos segurança" (p.14). As educadoras parecem concordar com esta interdependência entre culturas, em que paradoxalmente evitar riscos expõe

as crianças a maiores riscos (Ball, 2002; Gill, 2007), assumindo implicitamente que o risco tem um carácter positivo e que é através dele que se promove a segurança. Contudo, acabam por contradizer a conotação negativa que inicialmente conferiram ao significado do conceito.

No seguimento desta ideia de culturas que andam a par uma da outra, três das adultas aludem para a necessidade de criar oportunidades para crianças contactarem com o risco:

“Agora é assim, também temos que lhes dar a oportunidade de eles se porem em risco, não podemos protegê-los a toda a hora e a todo o momento” (e1) / “Tens que sempre pensar que tens que oferecer à criança uma oportunidade e aprendizagem maior do que aquela que ela já teve anteriormente ou, mesmo repetindo a que ela já teve anteriormente, a tua função, enquanto educadora, é proporcionares essa oportunidade, só a oportunidade, porque a ação, a ação é com ela. Agora, tu tens que pensar é: ‘espera, eu tenho que acrescentar aqui um maior risco’” (e2) / “Acho que temos que arranjar experiências mesmo que envolvam risco para eles irem aprendendo também.” (e3)

Na verdade, é realmente imprescindível promover tempos e espaços de contacto com o risco, com o desafio e com a aventura. É preciso dar experiências às crianças para que elas percorram autonomamente o longo caminho “do inexperiente ao habilidoso” (Barela, 1999, p.53).

A par da necessidade de criar oportunidades de contacto com o risco, as educadoras admitem a existência de uma **relação**, a diferentes níveis, **entre o risco e a aprendizagem e desenvolvimento das crianças**. Primeiramente, há um reconhecimento de que o risco é um fator potenciador de aprendizagem e desenvolvimento, sendo a educadora e2 a que mais vezes reforça no seu discurso esta condição:

“Sem dúvida, sem risco não há aprendizagem [risos], seja lá qual for. (...) E a questão do difícil ou de ser um...isso é o motor da aprendizagem, é um bocadinho a motivação, a curiosidade (...) Nós não podemos ter nós próprias medo de alguns riscos, que são os riscos que fazem parte da aprendizagem, porque eu acho que o risco faz parte da aprendizagem.” (e2) / “Há sempre uma aprendizagem. Eu acho que ninguém põe as crianças a correr determinados riscos de propósito, quer dizer, põe de propósito no sentido de lhes dar aprendizagens para...” (e3) / “Obviamente que todo o risco, todos os erros, todos os riscos ajudam no nosso desenvolvimento.” (e4)

De facto, a exploração, os desafios e a experiência de situações de risco são indubitavelmente uma condição fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo esta uma questão consensual entre diferentes autores (Stephenson 2003; Barreiros, 2002; Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007; Sandseter 2007a; Little, 2010; Little, Sandseter & Wyver, 2012; Eager & Little, 2011; Ball, Gill & Spiegel, 2012). Para lá desta indagação, a educadora e1 intensifica esta relação, quando menciona o aumento da perceção das crianças sobre as suas capacidades através do contacto com o risco (Christensen & Mikkelsen, 2008), a promoção da resiliência (Stephenson, 2003; Gill, 2007; Little, Sandseter & Wyver, 2012)

e a superproteção como condição potenciadora de medos que comprometem o desenvolvimento das crianças.

“Se calhar as crianças, por exemplo, deste bairro, que ainda são crianças que brincam muito na rua, que têm mais espaço de liberdade, às vezes coloca..., isto é um bocadinho contraditório, às vezes colocam-se mais em risco, não é? Porque sabem até onde é que vão as capacidades deles. (...) Porque é verdade que eles se estiverem muito mais altos, o risco é maior, mas nós temos que lhes dar oportunidade de eles também explorarem o risco, porque é a forma de eles também criarem defesas.” (e1)

Ao longo da análise e discussão dos dados, surgiram já indícios da descrença de uma das educadoras nas **competências das crianças para perceberem e avaliarem o risco**. Se, por um lado, a educadora e2 perspetiva as crianças como seres competentes e capazes de fazerem esta análise do risco,

“eu acho que ela [a criança] tem esta consciência do risco, porque é uma situação que a assusta, se a situação a assusta ela tem...ela tem consciência de que, se é uma situação que a assusta, então é uma situação que tem risco.” (e2)

por outro lado, é manifesta a descrença na competência das crianças, por parte das restantes educadoras, que inclusivamente subordinam a competência das crianças à sua idade e caracterizam essa mesma competência como fator intermitente.

“Ainda por cima as crianças não controlam como os adultos, não é? Não têm a noção de risco e, como tal, também é mais fácil de eles se magoarem do que os adultos.” (e3) / “eu acho que eles não percebem muito bem e não avaliam muito bem e porquê? Porque eles sabem que têm ali adultos que estão ali a tomar conta deles e que estão ali para os defender, para os agarrar, para os segurar. Eu acho que, por aí, eles são um bocado imaturos, digamos assim, eles são um bocado imaturos e eles acho que não têm bem percepção do risco.” (e4) / “Uma criança pequena não percebe e avalia da mesma maneira...uma criança de três anos não percebe e avalia da mesma maneira que uma criança de cinco (...) Eu acho que é à medida que crescem que vão percebendo cada vez mais.” (e3) / “...ele já faz aquilo tão bem, tão bem, tão bem que depois acaba por se pôr em risco ele próprio, porque já não pensa” (e1)

Na generalidade dos discursos, a clara-se uma *negatividade constitutiva da infância* (Sarmiento, 2005), através de ideias que expressam a noção da menoridade das crianças. Note-se que Wyver et al. (2010b) alertam para o facto de a segurança excedente poder ser encontrada a muitos níveis, sendo um deles as (des)crenças nas habilidades das crianças. Impõe-se a necessidade de esclarecer que as crianças têm uma crescente capacidade para avaliar e gerir o risco que os adultos tendem a subestimar (Ball, Gill & Spiegel, 2012). Como nos mostram Tytler (2016) e Christensen e Mikkelsen (2008) nas suas investigações, as crianças reconhecem, aceitam e lidam com riscos diários, sendo geralmente este esforço invisível para os/as adultos/as. Estes autores ressaltam, ainda, que o envolvimento das crianças com risco parece suceder como um ato de equilíbrio entre a vontade de risco e autocuidado, sendo elas, frequentemente, melhores a fazer julgamentos sobre o risco de lesão do que os/as adultos/as e cuidadores/as.

4.4.2. “Uma escola que não tem um espaço exterior, eu acho que é uma escola que ata as crianças...” (e1) – Percepção e caracterização do espaço exterior/recreio

Tal como refere Stephenson (2003), o bem-estar e a implicação das crianças no espaço exterior são influenciados pelo entusiasmo demonstrado pelos/as adultos/as e pela forma como estes/as se envolvem no espaço. Deste modo, as **perspetivas das adultas no que concerne ao espaço exterior**, terão impacto na forma como as crianças o exploram e vivenciam.

À exceção da educadora e2, as restantes adultas apresentam evidências de que perspetivam o recreio como um espaço para “libertar energia” e esticar as pernas (Figueiredo citada por Bento, 2015):

“tento de hora a hora ou hora e meia pôr as crianças em movimento, nem que seja ir lá fora dar três voltas à escola” (e1) / “Se eles pedirem para irem ao recreio, independentemente de estar muito frio ou não, eu vou fazer tudo para eles irem, nem que seja só um bocadinho para eles darem uma corrida...” (e4)

Efetivamente, através destas elocuições, percebe-se que “ir ao recreio” é entendido como um momento de pausa que se concede às crianças, entre atividades planeadas e dirigidas pelas adultas, para que possam, por momentos, *pôr o corpo em movimento* e assim fazer cumprir a necessidade de: *“achocalhá-los, a sério, eu acho que é importante achocalhar o sangue dentro deles para lhes dar energia...” (e1)*. Parece estar associada a isto a ideia aludida por Figueiredo (citada por Bento, 2015) quando refere que “as práticas pedagógicas são ainda muito centradas naquilo que acontece dentro da sala, considerando-se que o tempo no exterior serve como “intervalo” das verdadeiras atividades educativas, onde as crianças podem esticar as pernas e gastar energia” (p.131).

Quando interrogadas sobre as potencialidades do espaço exterior para as crianças, não tendo sido feita, propositadamente, qualquer referência que encaminhasse as respostas para o *nível* de potencialidades, as educadoras centram-se nas **potencialidades educativas do recreio**, recaindo estas no desenvolvimento de competências motoras (e1), na promoção de aprendizagens ao nível de todas as áreas de conteúdo (e4), notando-se especial enfoque nas referências às aprendizagens ao nível da Formação Pessoal e Social (e1; e3), sendo que para a educadora e2 a maior potencialidade está na proximidade criança(s)-adultas(s). Relativamente às **potencialidades físicas** ao nível dos recursos, espaços e materiais, as adultas referiram a amplitude (e1; e2), as varandas cobertas (e4), a horta (e2), o

pavimento do parque infantil (e1), o piso cimentado (e2), os triciclos (e2) e os equipamentos do parque infantil (e2). Atente-se ao facto de o pavimento do parque infantil ser perspetivado como potencial, pois *“ali o escorrega também tem altura e também tem grades, mas tem um chão que está protegido”* (e1). O polimérico que reveste aquele espaço, é perspetivado como um fator de proteção que colmata o risco oferecido pela altura do escorrega e das grades. Nas vozes das crianças, *“os triciclos são muito bons, se passarem em cima das pessoas não. Se não passarem, tudo bem”* (João Pedro). A par de *“andar nos triciclos”* (Ariana) existem outras potencialidade, ou seja, ‘algo que ajuda as crianças a divertir-se’, como *“brincar no parque no recreio”* (Gonçalo), onde *“há os brinquedos para fazer cambalhotas”* (Beatriz), *“os escorregas e as coisas assim [balança-se]...como é que se chamam? Baloços”* (Salvador).

Como principais **fragilidades** são apontadas: as dimensões reduzidas, pois se para as educadoras e1 e e2 *“é um espaço completamente amplo”* (e1) e *“onde podem correr à vontade, não têm obstáculos e podem esconder-se, podem correr, podem saltar (...) espaço para jogar à bola, espaços em que eles possam agir sem estarem constrangidos.”* (e2), para a educadora e3 *“o espaço exterior é curto aqui, é pequeno, é muito pequeno”* (e3). Também são referidas: a dimensão reduzida da horta (e2), a *“área do parque devia ser muito [ênfase] maior e devia haver um maior número de equipamentos”* (e2), *“seria o ideal se tivesse um campo de futebol a sério”* (e4), mas a maior fragilidade está na escassez de natureza: *“não têm uma árvore, não podem estar à sombra da árvore, não há sombra”* (e3) *“...e isso eu tenho muita pena de não haver mais espaço de terra em que eles possam mexer, porque eles adoram brincar com a terra, mexer, procurar os bichos que há na terra, eu acho que é uma coisa que lhes faz imensa [ênfase] falta”* (e1). E, na verdade, esta ausência de elementos da natureza também é sentida pelas crianças. Falta risco, porque os ambientes naturais oferecem mais hipóteses de brincadeiras arriscadas do que ambientes tradicionais (Sandseter, 2009b).

No que refere aos **riscos associados ao recreio**, *“principalmente cimento, muito cimento (...) Tinha que se construir um espaço exterior de novo, sem cimento, não é? Tudo com aquela esponja que ampara a queda”* (e3), também as *“grades das varandas, em que eles põem as cabeças, em que eles trepam, aquilo é um perigo.”* (e3), *“é de facto perigoso eles estarem aqui empoleirados e poderem cair, nestas grades aqui nomeadamente”* (e4) e, ainda, *“aquela tal bancada que eu te falo, que eu acho que é um risco”* (e1), *“as escadas ali naquele sítio não fazem sentido”* (e2), *“...eles querem subir às bancadas e correm em cima das bancadas e é cada trambolhão que aquilo não... e magoam-se a sério”* (e3), *“aquelas bancadas eu penso que também tiraria”* (e4). Os bebedouros e lancis são também considerados como riscos, *“se eu mandasse o que eu faria era tirar imediatamente os bebedouros (...) para não terem aquele*

obstáculo ali, porque eles correm e podem cair e etc.” (e4). Para além dos elementos físicos, há também uma referência a riscos na interação criança-criança: “...às vezes, até simples brincadeiras que eles tenham uns com os outros os poderão estar a pôr em risco” (e1). Veja-se que todos os riscos enumerados pelas educadoras, foram descritos com uma conotação negativa, erguendo-se, mais uma vez, a ideia de que os riscos são situações a evitar e/ou modificar, na medida em que ameaçam a segurança das crianças.

Para as crianças, as coisas que lhes oferecem risco são “a grade” (Rossana), “cair das escadas, bater com a mão no chão...” (Ariana), os “degraus, posso cair e distrair-me.” (Francisca) “aquela coisa de pedra onde está um risquinho aqui e onde nós descemos no parque, onde nós vamos para cima da coisa. **E: O degrau?** O degrau, sim”, “empurrar os amigos” (Rossana), também os equipamentos do parque infantil: “cair no escorrega. No baloiço, quando as pessoas ainda ‘estão-se’ a sentar, eles não podem estar a baloiçar se não caiem.” (Luciana), “Bater com a cabeça nos ferros.” (João Pedro), “sim, os ferros do baloiço” (Rossana), “se os escorregas não tiverem aquelas partes de lado eu caio (Ariana). O piso parece também ser percebido como um risco “sim, se tiveres de calções magoas-te. Se todos tiverem calções magoam-se, porque o chão não é liso e magoam-se com os joelhos é por isso que não podemos magoar, temos que ter sempre calças.” (João Pedro), assim como a ação de correr “posso correr e posso não ver alguma coisa e posso cair. Correr muito depressa e cair no chão.” (Salvador), e os poucos elementos da natureza: “há lá umas coisas espetadas que ‘piquem’ [picam] as mãos ali na erva.” (João Pedro), “o que pode magoar é pegar num pau e espetar em alguma parte do meu corpo.” (Salvador). Através da descrição que as crianças narram dos riscos que existem no recreio, observa-se que as perceções das adultas sobre os riscos se refletem nas crianças, que identificam vários riscos comuns aos das educadoras, descrevendo-os como ações, comportamentos ou materiais que podem ser-lhes prejudiciais. Ao referirem os aspetos que podem ser melhorados, as crianças aparentam uma certa insegurança em relação ao envolvimento: “pode ser uma rampinha, porque assim se estivermos distraídos nós temos aquela rampinha e não é preciso ver. Sentimos com o pé onde é que está a rampa e depois vamos a andar quando sentirmos” (Francisca), “pôr coisas para segurar as mãos, nos escorregas” (Ariana), “paredes sem picos.” (Francisco), “ir brincar e deixar os outros em paz.” (Rossana). A título de exemplo, note-se que tanto adultas como crianças referem os lancis/degraus como algo que pode acarretar consequências negativas. Nesta perspetiva, a alternativa seria uma pavimentação uniforme, que só pode ser vista como uma limitação à aprendizagem, na medida em que a criança cujas experiências decorrem em superfícies consistentes e previsíveis, é provável que perca muitas experiências de aprendizagem valiosas (Wyver et al., 2010b).

Através da caracterização do espaço exterior do JI, que foi relatada nas vozes das crianças e das educadoras, percebe-se que este é como “a maior parte dos recreios nos JI [que] são constituídos por espaços vedados e com equipamentos clássicos exageradamente formatados (baloços, escorregas, balancés, etc.)” (Neto & Lopes, 2017, p.78).

4.4.3. “O que faz feliz é o corpo feliz.” (Salvador, 5 anos) – Tempos de brincadeira no espaço exterior/recreio

Como nos é dito por Neto e Malho (2004), “para que o corpo se afirme e se reconheça como tal, precisa de espaço (espaço de vida) e de tempo (tempo de acção)” (p.2). Assim sendo, é importante refletir sobre tempo que reservamos na rotina diária do JI para assegurar esses “tempos de ação” que se ambicionam o mais livres possível.

No JI onde decorreu a intervenção, a **duração** dos tempos de brincadeira diária no recreio varia, na palavra das educadoras, entre os 30 minutos e 1h30.

“Meia hora. Meia hora, do meio dia e meio à uma. Porquê? Porque no Verão...e quando é... Uma média até é menos, porque se contarmos com os dias de Inverno, em que eles não podem ir lá fora, se contarmos com os dias de sol, em que eles não podem estar lá fora, nem meia hora é.” (e3)

Perante este cenário, perguntei às crianças se brincam muito ou pouco tempo no recreio e a resposta predominante foi: “Muito” (Leonardo, Luciana, Ariana, Gonçalo, Rossana, Francisco e Beatriz), apenas duas crianças referiram que consideram ser “pouco” (Lara), “algumas vezes é muito, algumas vezes é pouco” (Francisca). Contudo, todas afirmaram o desejo de querer brincar mais tempo: “Sim, mas temos que seguir as regras da sala” (Salvador). As crianças parecem aceitar esta condição e as circunstâncias sem reclamar e aparentando não resistir às limitações de tempo colocadas pelas adultas. Temos, então, crianças que consideram que 30 minutos diários de brincadeira no recreio é muito tempo. Não nos esqueçamos do que avisa Neto (2015), “nós vamos pagar muito caro o facto de não termos esse equilíbrio entre estimulação organizada e informal. E quanto mais descemos na infância pior” (p.5).

A ida ou não ida ao recreio é o resultado da ponderação de várias **condições**. Primeiramente, revela-se uma supremacia das atividades dirigidas que se sobrepõem aos momentos de brincar no recreio. Esta realidade é dita pelas educadoras (e1, e3, e4), à exceção da educadora e2 que não aponta como impedimento as atividades orientadas decorridas no interior da sala:

“Às vezes alguma atividade que nós estamos a realizar em que eles estão distribuídos e, às vezes diz-se ‘ai, agora não vou, não vou, não vou deixar isto, porque eles agora estão aqui muito entretidos’, mas nós temos que combater isto.” (e1) / “Mas normalmente, não os levo de manhã [ao

recreio], porque não dá para trabalhar também na sala, para eles estarem na sala, portanto só o tempo que eu demoro a arranjá-los para irem ao exterior, depois a vir para dentro [risos], a arranjá-los para vir para dentro para eles irem lavar as mãos, almoçar, etc. é tanto tempo que se demora que...uma pessoa desiste [risos].” (e3)

O mesmo dizem as crianças:

“E: E sabes porque vais umas vezes e outras não ao recreio? Porque, às vezes, nós temos trabalhos para fazer e, às vezes, nós não temos.” (Luciana) / **“Porque é que nós não podemos e podemos? Às vezes nós não podemos, porque nós vamos fazer umas coisas da sala e às vezes nós ficamos na sala a brincar.”** (Salvador)

Constata-se, portanto, que se assiste a uma “transformação do tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural ao tempo organizado, planeado e uniformizado” (Neto & Malho, 2004, p.3) que se encerra no espaço interior. Esta hegemonia, que como diz a educadora e1 urge ser combatida, da forma como é relatada, deixa alguns vestígios da existência de processos de escolarização do JI e alunização das crianças (Ferreira & Tomás, 2016), em que o verbo *trabalhar* se eleva em detrimento do *brincar*.

Paralelamente ao sobrepeso do *trabalho* dentro da sala, as condições meteorológicas são apontadas como constrangimento transversal e impeditivo de ir brincar para o recreio, sendo que a chuva não é a única condição que se pode constatar como benigna.

“Às vezes o mau tempo também pode condicionar a ida ou não ida ao recreio (...) por exemplo, hoje está um dia que não está a chover mas está um bocadinho frio e nós temos, por muito mau dizer ‘ai está muito frio, não podemos ir lá para fora’, é outro disparate enorme que nós temos.” (e1) / *“O tempo, só as condições meteorológicas. Frio em demasia ou calor em demasia e chuva.”* (e2) / *“Chuva, a chuva é que é o impedimento. O frio, para mim, não é obstáculo. Foi assim que me ensinaram na ESE [risos].”* (e4)

Na voz da educadora e1, parece estar presente a consciência de que tem que ser feito um esforço para que este constrangimento deixe de o ser e nas vozes das crianças quando *não se vai lá fora* é *“porque pode chover”* (Francisca), *“porque está muito frio”* (Ariana), *porque “os adultos ‘mandem’ [mandam]. ‘Mandem’ [mandam] para a gente não ir para lá para fora porque está a chover”* (Beatriz), *“porque às vezes está ali umas nuvens escuras e depois chove, é por isso é que não vamos. Olha, hoje podemos ir porque está sol.”* (João Pedro). Este discurso vindo de crianças que vivem em Portugal talvez cause alguma estranheza, principalmente se olharmos para outros países com climas muito rigorosos. Nas investigações de Sandseter (2007a, 2009c, 2012), ilustra-se esta realidade em que existe efetivamente uma cultura de risco e onde se arrogam os benefícios das crianças aprenderem a dominar riscos em diferentes paisagens naturais e sob diversas condições climáticas. Poderá, então, deduzir-se que as condições meteorológicas são perspectivadas, por crianças e educadoras, como um risco e, por conseguinte, se constitui como condição impeditiva. O uso na afirmação de que não pode haver uma cultura do risco, quando *“ali umas nuvens escuras”* (João Pedro) justificam a permanência

na sala. Apraz-me, assim, remeter para uma frase de Margaret McMillan (citada por Sandseter, 2011) e que, porventura, seja urgente adotar como lema: “there is no such thing as bad weather just inappropriate clothing”.

De acordo com Shier (citado por Trevisan, 2014) assoma-se à importância da escuta das vozes das crianças, a necessidade de estas vozes serem consideradas e envolvidas em processos de tomada de decisão e, num nível superior, partilharem poder e responsabilidade nessa tomada de decisão. Segundo o que foi corroborado pelas crianças, a ponderação das condições que definem a ida/não ida ao recreio é unilateral e adultocêntrica, ou seja, a tomada de decisão parte exclusivamente das adultas não sendo aberto um espaço para a partilha de ideias e vontades. Afinal quem decide se *vamos ao recreio* são “as professoras.” (Luciana), são “os adultos” (Gonçalo).

Conhecer as **brincadeiras** das crianças no recreio, ampara a compreensão do nível de envolvimento e contacto que as estas têm com situações de risco. Neste ponto, as descrições de adultas e crianças confluem e, mais uma vez pela sua voz, no espaço exterior brinca-se: “às mães e aos pais e às professoras.” (Luciana), “aos piratas e aos polícias e aos carros de polícias” (Francisco), aos “Pokémon, aos homens de ferros” (João Pedro), “posso brincar ao que eu pensar na cabeça. Aos Pijamax, ao Homem Aranha, aos pais e às mães. Brincar a umas coisas que gostem de ver na televisão e mais nada. O que faz feliz é o corpo feliz.” (Salvador). Penso que se resumisse esta investigação numa frase teria que citar o Salvador com esta sua última afirmação. Para além das brincadeiras que se emolduram na fantasia do real (Sarmiento, 2003), também o jogo livre predomina através de descrições de jogos com bola e jogos de luta e perseguição, que nem sempre são bem vistos pelas adultas: “...brincam a disputas... normalmente os rapazes muito às disputas” (e2), “há muitos grupos que brincam às lutas, às guerras (...) há outros que gostam muito de jogar futebol (...) Quando são grupos mais de rapazes, normalmente é às guerras e é mau.” (e3). Joga-se “à bola” (Gonçalo), “ao esconde” (Lara), “à apanhada, às escondidas, ao macaquinho do chinês” (Francisca). Para além destes jogos, “há outros que gostam de estar mais sozinhos nas varandas a brincar mais com brinquedos de encaixe” (e3), porque para alguns “as coisas mais boas são os brinquedos” (João Pedro). Há, ainda, o brincar “aos triciclos e ao parque” (Gonçalo), “nos equipamentos, portanto no escorrega, nessas...as meninas gostam muito de brincar por aí, nos baloiços, nos escorregas, aquela parte assim.” (e4). Atente-se que quando se relatam as brincadeiras, subsistem nas vozes adultas classificações diferenciadoras entre as crianças na base do género, que, por vezes, chegam a ser motivo de intervenção adulta no brincar e na sua organização.

Se a descrição das brincadeiras coincide entre discursos, o mesmo não acontece com a (não) participação da(s) adulta(s) nas brincadeiras. Todas as educadoras afirmam brincar com as crianças mesmo que com *intensidades* diferentes:

“Eu às vezes também brinco...brinco, brinco muito com eles” (e1), “costumo ou jogar ou estou, lá está, ou estou com grupos mais pequeninos, tento sempre estar... ou estou a arbitrar o jogo de futebol ou estou a chamar a atenção [risos]” (e2). A educadora e3 é mais contida na afirmação da sua participação afirmando que o faz “às vezes. Quando eles me pedem, claro. Mas eu estou muito menos tempo no recreio do que as assistentes operacionais, portanto...” (e3).

Uma questão se levanta nesta afirmação: *porque estarão as educadoras menos tempo no recreio do que as auxiliares?* Na ausência de dados para dar resposta a esta pergunta, fica apenas a referência para provocar a reflexão.

Como já tinha referido, as crianças não aparentam estar tão convencidas da participação adulta, sendo que quando foram questionadas sobre “com quem brincam no recreio” nenhuma alusão foi feita às adultas. Numa pergunta mais direccionada, a maioria das crianças afirma que as adultas “Não” (Leonardo, Gonçalo, Lara, Francisco e Beatriz) participam nas brincadeiras e quando remetem para algum/a adulto/a são, frequentemente, os monitores das AAAF ou eu.

“Sim, à tarde o Dário.

E: E quando o Dário não está cá?

A Bárbara.” (Ariana)

“Os adultos podem brincar. Tu às vezes não vais para o parque e brincas com as outras pessoas? Brincas à apanhada.

E: E quais são os adultos que brincam contigo?

És tu.” (Salvador)

Talvez esta ilustração de não participação nas brincadeiras se justifique com o facto de se ter perdido pelo caminho a ideia de que “brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção” (Sarmiento, 2003, p.15). Faço das palavras de Azevedo (2004), as minhas: “É urgente resgatar a capacidade de brincar” (p.251).

4.4.4. “É tudo não, não, não, não.” (Leonardo, 5 anos) – Supervisão das adultas e gestão das situações de risco

Após termos percorrido as concepções sobre o risco, ter sido apresentada a caracterização do recreio e os tempos de brincadeira que nele acontecem pela voz das educadoras e das crianças, chega o momento de compreender de que forma é que todas essas categorias influenciam a **supervisão das adultas e gestão das situações de risco**. Como já foi referido, a avaliação que o adulto faz das situações de *brincar*

arriscado e a sua predisposição para o risco influenciará significativamente o tipo de desafios a que a criança tem acesso (Stephenson, 2003; Sandseter, 2009c).

Confrontadas com a **dicotomia deixar a criança experimentar ou impedir o contacto com o risco**, somente a educadora e2 é perentória na sua permissão para deixar prosseguir comportamentos das crianças que envolvam riscos: “*Experimenta [risos], experimenta, sem dúvida. (...) Só se consegue, percebendo. Não é não deixando de fazer que se aprende seja o que for, não é? Não podemos boicotar a ação. Nalguns casos sim, mas no geral não.*” (e2). Por oposição, as restantes educadoras colocam-se no papel *daquele que impede*, declarando uma postura obstrutiva: “*Às vezes, eu evito, não deixo...*” (e1), “*É assim, eu sou muito...eu intervenho muito. Eu intervenho muito, porque há coisas que eu tenho um certo pânico, não é?*” (e4). “*Deixo experimentar se puder estar lá ao pé. A não ser nas bancadas, não deixo experimentar*” (e3). É irrefutável que os/as adultos/as ajudam a garantir que as crianças estão seguras enquanto brincam, mas, ao mesmo tempo, são também os/as que representam as restrições mais significativas sobre as oportunidades das crianças a experimentar os riscos e desafios (Sandseter, 2013). É neste sentido que se considera que “a supervisão adequada estabelece o equilíbrio entre a capacidade do cuidador para encorajar a criança para atividades exploratórias e a capacidade para desencorajar comportamentos potencialmente perigosos” (Andrade, Carita, Cordovil & Barreiros, 2013, p.178).

No decorrer da PPS, fui constatando que a intervenção das adultas nas brincadeiras das crianças raramente arcava a intencionalidade de ampliar a ação das mesmas, sendo impercetível um propósito de *ir mais além*. Ao observar os **comportamentos das educadoras perante situações de risco** e analisar o que as próprias e as crianças afirmam sobre eles, alcancei os traços estruturantes de uma segurança que se tenta promover através da restrição a espaços e materiais e de uma *convenção (encoberta) de normas para brincar no exterior*. Como se poderá constatar ao longo da análise dos dados, as educadoras ambicionam uma segurança (ilusória), que tem na sua essência a ocultação do risco. Primeiramente, aludo para a demarcação de áreas para brincadeiras específicas (cf. Anexo J), que definem *ao que se brinca e onde se brinca*. No recreio há uma área própria para andar de triciclo, outra para jogar à bola, na varanda coberta brinca-se com os legos e as peças de encaixe que não podem sair daquele espaço e no parque infantil exploram-se os equipamentos. As áreas estão delimitadas e, desta forma, as brincadeiras “não se misturam”.

“Quando dividimos esse espaço, estamos a criar situações em que eles podem explorar de forma segura aquilo que eles estão a utilizar (...) Quando eles brincam com os legos ali na varanda é

naquele espaço, porque não os podemos pôr em risco, porque os próprios legos se tu os utilizares ali na parte verde, poderás estar a pôr em risco uma série de coisas: porque eles podem tropeçar naquilo, um cai e já bate ali com a cabeça...tem que ser tudo pensado ” (e1) / “[as adultas] Não ‘deixem’ [deixam] levar brinquedos para ali para o parque.” (João Pedro)

A par desta opção de organizar do espaço em ‘sítio(s) para brincar a...’, verifica-se uma supressão de materiais/brinquedos que consignentem risco, como é o caso das cordas. Antemura-se, implicitamente, a ideia de que *se oferece risco é melhor eliminar*:

“Eu tenho muito receio das cordas e cheguei a comprar cordas que estão ali para eles brincarem e percebi que não posso dar as cordas... Estes materiais não lhes posso dar quando estão todos lá fora, porque a supervisão é complicada” (e1)

Registam-se, igualmente, as dificuldades enfrentadas pelas crianças quando tentam modificar ações convencionais para aumentar o nível de desafio no ambiente. Ou seja, quando percecionam novas *affordances* e, dessa forma, redescobrem formas de exploração do envolvimento, deparam-se com a intervenção das adultas no sentido de restringir a utilização não-convencional dos equipamentos.

“Assim como com os baloiços que são...são aqueles baloiços que nós temos ali, estão preparados para... foram estudados para estar ali, mas nós temos que estar sempre com o olho em cima, porque eles arranjam sempre, às vezes, estratégias de utilizar os materiais de forma diferente, que os poderão pôr em risco.” (e1)/ “Quando eles trepam às grades das varandas, também intervenho. Não vou estar a inventar que não intervenho, porque é mentira.” (e3) / “Posso brincar aqui no escorrega, só sem subir o escorrega. Não posso ir assim a subir, se eu subir bati aqui neste ferro aqui.” (João Pedro)

Quando se brinca no recreio, não se pode utilizar todo o espaço exterior do JI. No chão estão pintadas linhas azuis³ que indicam as fronteiras entre onde se pode ou não estar/brincar e mesmo dentro das fronteiras há limites que não podem ser ultrapassados.

*“Na horta posso se tiver luvas. Mas quando vou para o recreio brincar não, porque tem um risco aqui [mostra o risco no chão na fotografia] **E: E o que é que esse risco quer dizer?** Para não passar do risco. **E: E quem é que pôs ali aquele risco?** Foram as professoras. **E: Porquê?** Porque antes as pessoas mexiam na terra e depois iam mostrar aos outros e os outros ficavam com as mãos sujas. **E: E não se pode ficar com as mãos sujas?** Não.” (Ariana)*

Existem, portanto, restrições em relação a determinadas áreas do espaço exterior que, do meu ponto de vista, limitam em grande medida a liberdade de ação das crianças, retirando-lhes desafios e riscos importantes de serem enfrentados. A primeira interdição diz respeito às bancadas, elemento indutor da investigação. Como já vimos, anteriormente, esta parte constituinte do recreio é assumida pelas educadoras como um dos principais riscos deste espaço e, como risco que é, seria importante deixar as crianças explorar, mas elas sabem que não o podem fazer: *“Não, porque as senhoras professoras não deixavam.” (Beatriz), “Não, nem mesmo para cima.” (Francisco), “Nas escadas não ‘deixem’ em pé, só sentar.” (Gonçalo), “Quando nós vamos para as escadas as pessoas*

³ Consultar Anexo J para observar, na planta do JI, as linhas tracejadas a vermelho que definem o espaço onde, efetivamente, decorrem os tempos de brincadeira.

dizem que não” (Rossana), “Porque aqui [bancadas] podemos olhar para trás e alguém nos empurrar. Podemos estar ao contrário e alguém nos empurrar e nós podemos cair para o chão e bater com a cabeça.” (Francisca). Esta é realmente um limite intransponível para as adultas:

“lá fora aquelas escadas, aquelas bancadas que há, nós nunca deixamos os meninos irem para lá. Quando começámos a ocupar este JI nós até os deixávamos ir para lá, mas aconteceu um acidente, aconteceram dois, aconteceram três e eu disse ‘calma!, não é?’” (e1) / “A bancada, sem dúvida nenhuma, fora de questão. (...) Isso impeço. Os riscos são enormes.” (e2) / “Aqui [referindo-se às bancadas] não deixamos por causa das quedas, porque já basta quando acontecem quedas normais, aqui é mesmo um fator de risco enorme, aquilo não tem jeito nenhum.” (e3) / “Aqui [referindo-se às bancadas], por mim, eu deixaria, mas adotei aquilo que as minhas colegas fazem.” (e4)

Seria importante manter sempre presente a premissa de que restringir um risco em determinada instância pode expor a criança a riscos redobrados noutra (Eager & Little, 2011). Destaque-se que a educadora e4 demonstra vontade em deixar as crianças brincar naquele local, contudo, tendo chegado este ano ao JI adotou as regras já estabelecidas pelas restantes educadoras. Na narrativa da educadora e1, atentei ao facto de estar ali referida a justificação para tal interdição e confirmei como os resultados adversos têm, por vezes, uma influência desproporcional que se traduz em iniciativas de segurança que tendem a assumir a forma de correções rápidas, em que pouca ou nenhuma consideração é dada aos possíveis efeitos colaterais de medidas que conduzem a restrições adicionais e limitações sobre a vida das crianças (Gill, 2007).

Tal como as bancadas, a horta e a relva são espaços em que as crianças não brincam. Se na horta percebo esse limite, no que refere à relva penso que se trata de anular o que já é escasso neste espaço exterior, natureza. Mesmo nunca tendo visto crianças a brincar na relva, as educadoras e1 e e2 afirmam que se pode brincar nesse local em determinadas circunstâncias,

“Aqui [referindo-se à relva], quando está bom tempo e quando não há bichos... [risos] (...) A relva não é porque não se possa ir para a relva, mas porque a relva nem sempre está em condições (...) na relva ficam picados, porque tem muito bicho e ficam picados com os bichos ou porque se molham ou porque...portanto aí há um risco.” (e2)

enquanto que as educadoras e3 e e4 referem:

“[referindo-se à relva] Pois, que eu tenho pena que eles não possam, mas não sou eu que mando, certo? (...) Acho que se devia deixar.” (e3) / “não vejo nenhum problema de eles brincarem na relva, sinceramente não vejo, mas eu acho que é um bocado... e nunca disse aos meus miúdos ‘não vás para a relva’, é mesmo aquela cultura que temos ‘a relva não é para pisar’” (e4)

Quando perguntei às crianças se gostariam de brincar nos *sítios proibidos*, a maioria confirmou esse desejo: “Sim, atrás da escola e na relva.” (Gonçalo, 4 anos) “Sim, eu queria brincar aqui [aponta para a fotografia das bancadas] só que não podemos.” (Rossana, 4 anos) “Nestes todos menos este [bancadas], porque posso fazer

o que eu disse. Porque posso cair.” (Francisca, 6 anos) “Eu gostava, mas não podemos.” (João Pedro, 5 anos).

Numa outra dimensão de risco, constata-se uma resistência às estratégias de privacidade das crianças, que são anuladas pela supervisão das adultas dos movimentos das crianças. Ergue-se aqui uma questão paralela que, não tendo possibilidade de aprofundar, não poderia deixar de lhe dedicar uma breve reflexão. A necessidade de garantir a segurança das crianças não tem necessariamente que anular o seu direito de privacidade, sendo que, para compreender esta noção é necessário “reconceptualizar e recontextualizar o argumento ético da privacidade das crianças, frequentemente reduzido pelos adultos ao âmbito da salvaguarda dos direitos de anonimato e confidencialidade de informações de carácter individual” (Ferreira, 2010, p.172).

Nas palavras de 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). Contudo, nem sempre é possível para as crianças prosseguirem os seus jogos de luta e perseguição, porque a luta é, muitas vezes, encarada como um comportamento antissocial (Gill, 2007) ou como um risco que resultará em algo negativo: “[quando questionada sobre a sua postura perante brincadeiras de luta:] se tu me dizes que é luta, é luta, é porque há agressividade.” (e1) No recreio deste JI, segundo as crianças, brincar à luta é algo que está fora de questão: “Não, porque está proibido e os adultos não deixam.” (Gonçalo, 4 anos) “Não, ficam sentados a descansar. Não se pode fazer aquilo, brincar à luta.” (Salvador, 5 anos). As vozes das crianças são corroboradas pelas vozes das adultas e1 e e4, que relatam a sua intervenção no sentido de suspender jogos de luta e perseguição:

“É a necessidade de controlo do risco e, às vezes, nós cortamos ali um bocado, punimos ali um bocado as brincadeiras deles, porque há ali um certo receio de..., mas eles também, às vezes, envolvem-se de tal ordem nas brincadeiras que, às vezes põem-se em risco e, às vezes, nem se estão a aperceber que se estão a pôr e risco...” (e1) / “Se eu não intervenho? Claro que sim, claro que sim [ênfase]. O pior é que depois outras duas atrás de mim também já estão [risos]. (...) Não gosto muito dessas coisas de jogar à porrada, como eu dizia ao meu filho, que ele achava uma piada, porque isso é um termo que não existe o ‘jogar à porrada’ [risos].” (e4)

O problema parece residir na incompreensão de que brincar à luta e lutar a sério são coisas diferenciadas existindo “formas de identificar jogo de luta e luta a sério no momento em que os incidentes acontecem, tendo em conta que algumas características são observáveis e distinguíveis” (Marques, 2010, p.30). Numa postura mais

interpretativa e permissiva, as educadoras e2 e e3 afirmam privilegiar a distinção entre jogos de luta ou luta a sério intervindo somente na segunda situação.

“Só intervenho se estiverem a magoar-se. Só. Aí é muito difícil. Só se estiverem a magoar-se, se eu perceber que aquilo já é... Porque é assim, porque as disputas também fazem parte do crescimento, pronto isto é um bocadinho difícil, não é? Nós dizemos ‘não brinquem só às lutas, não, não...’, mas aquilo faz parte do crescimento, a questão da força, a questão do controlo, a questão de...faz parte.” (e2) / “Duas crianças, se eu vir que, e eu acho que uma pessoa consegue perceber se estão mesmo à luta a sério, aí intervenho.” (e3)

Até ao momento apenas têm sido descritos comportamentos de intervenção na ação das crianças, que se revelam inibidores e restritivos, na medida em que, nos seus discursos e práticas, as educadoras reforçam essa necessidade de travar comportamentos para manter a segurança. No entanto, a educadora e2 diz-nos que a sua intervenção decorre igualmente no sentido de ampliar a ação da criança, de levá-la *mais além*.

“[Resposta à questão ‘Em que circunstâncias intervém nos momentos de brincadeira das crianças?’] Quando eu acho que posso ser útil, no sentido de apoiar e maximizar e aumentar as possibilidades da brincadeira, sem dúvida aumentar aquelas possibilidades da brincadeira. Quando não, não intervenho.” (e2)

Considero que esta é a postura desejável e, como se tem vindo a constatar, mais difícil de fazer cumprir, porque o desafio da segurança na prática pedagógica é no fundo um “vai e vem entre dar proximidade para dar segurança e dar distanciamento para dar autonomia” (Neto, 2015, p.15). Obrigo-me, pois, a refletir sobre o facto de o único comportamento descrito no sentido de ampliar a ação das crianças, partir da educadora que concebe uma representação de risco que pode comportar efeitos positivos e que avalia as crianças como seres competentes e capazes de percecionarem e avaliarem os riscos, independentemente da sua idade.

Levar adiante uma segurança que se enquadra nos moldes que tenho vindo a apresentar, ou seja, uma segurança que pretende suprimir riscos, apela a uma “linguagem terrorista, que é própria dos adultos, que impede as crianças de viverem certo tipo de situações de risco” (Neto, 2015, p.5). Nesta linguagem das proibições, o não é persecutório e como nos diz o Leonardo: “É tudo não, não, não, não.”

Numa última análise aos comportamentos das educadoras perante as situações de risco, importa referir que todas as educadoras enfatizaram a influência do contexto na forma como se colocam perante uma determinada situação de risco. Dito por outras palavras, manifestam uma necessidade de analisarem as situações decorrentes para agirem de forma contextualizada.

“Tenho que ver, tenho que analisar (...) Tenho que observar, tenho que observar sempre o que é que é, Andreia.” (e1) / “A minha atitude decorre do tipo de situação que está a acontecer. É uma resposta. Eu reajo, não é?” (e2) / “Também depende. Lá está, eu acho que depende muito da situação em si.” (e3) / “Isso tem tudo a ver com o contexto.” (e4)

Desta forma, sobrepondo-se a qualquer comportamento que objetive impedir o contacto com o risco ou restringir a ação das crianças, será principalmente importante compreender e avaliar as suas capacidades de ação, jamais olvidando a ideia de que a percepção dos limites de ação é influenciada pela tríade modelo-observador-tarefa (Cordovil & Barreiros, 2011). Esta avaliação dos limites e ação das crianças deterá, então, influência na forma como as adultas supervisionam as crianças e estruturam os seus envolvimentos. Indo ao encontro desta ideia, mais importante do que eliminar riscos e impor interdições desmesuradas, será visitar a intencionalidade de promover práticas de ação pedagógica diferenciada e prolongá-la para o recreio e para os momentos de supervisão e gestão das situações de risco.

Perante uma *ordem institucional adulta* (Ferreira, 2004) limitadora do brincar livre com desafios e riscos, algumas crianças engendram estratégias para contornar os limites definidos e a presumível segurança que, no fundo, coloca em risco as próprias culturas da infância. Trata-se, no fundo, da sua ordem, uma *ordem instituinte* (Ferreira, 2004). Durante a minha observação das brincadeiras no exterior, foram vários os exemplos de ações das crianças que objetivavam o *ir para lá dos limites* na busca de ultrapassar uma fronteira para a qual não conhecem justificação.

A carência de contacto das crianças com as situações de risco é, em parte, justificada pelas educadoras através da alusão a vários **obstáculos que se colocam à promoção do contacto com o risco**. O maior impedimento identificado por três educadoras refere-se à escassez de recursos humanos para a supervisão.

“...se calhar podíamos aumentar mais para poder potenciar esse tal risco que é importante para eles, a questão do trepar, do poderem...mas para isso são precisos recursos de supervisão.” (e1) / “...porque mesmo que se usasse o espaço todo da escola, é difícil porque não há, não há recursos humanos suficientes para estarem a olhar para eles, para estarem a supervisionar, não é? Não há...” (e3) / “A parte de trás da escola poderia ser aproveitada, penso que sim, mas não se deixa brincar porque obriga a uma grande vigilância...Portanto, contornando tinha que estar uma pessoa aqui, uma pessoa ali e outra pessoa ali, porque já se sabe pode haver acidentes, pode haver tudo. Isto tinha que ser tudo muito bem vigiado e não temos pessoal suficiente para isso.” (e4)

Ao contrário deste fator identificado como um obstáculo, na minha perspectiva o rácio adultas-crianças é talvez das condições que mais poderia potenciar o contacto com o risco. Peguemos no exemplo que é dito pelas educadoras e2 e e3 relativamente à interdição de brincar ao redor de todo o JI. Ora vejamos, enquanto decorreu a PPS e paralelamente a presente investigação, o rácio era de 10/90, incluindo nas adultas as quatro AO e as duas educadoras estagiárias. Considerando que o espaço exterior tem dimensões relativamente reduzidas e que é vedado, estando todos os portões trancados à chave, poderia ser permitido às crianças brincarem por todo o lado. Isto iria implicar

apenas uma reorganização das posições das adultas que, ao invés de se concentrarem dentro das linhas que definem o espaço onde é permitido brincar, se dispersariam pelos diferentes pontos do JI. Para tentar exemplificar esta ideia recorro ao Anexo K. Como obstáculos a educadora e1 nomeia, ainda, o elevado número de crianças e a carência de elementos potenciadores de risco: “*se houvesse instrumentos que potenciassem o risco, mas que também lhes dão oportunidade de eles poderem crescer e enfrentarem o próprio risco...*” (e1). Não sei até que ponto este é um obstáculo só por si, pois se por um lado concordo que há falta de *affordances* no recreio, a generalidade das que existem e que podem promover o contacto com desafios e riscos estão proibidas às crianças, como já analisei precedentemente.

Se não estivessem adultas no recreio, qual seria o comportamento das crianças? A educadora e1 crê que essa ausência seria fomentadora de agressividade, “eu acho que eles acabavam por se agredir, acabavam por entrar em violência, eu acho” (e1). As restantes educadoras dividem-se entre os comportamentos antagónicos de transgressão das restrições das adultas e cumprimento das regras definidas, que seriam influenciados pela personalidade de cada criança.

“Talvez pudessem explorar um bocadinho o que é proibido, talvez pudessem começar a andar em espaços que não é permitido, talvez subissem às bancadas (...) Eu acho que um grande número de crianças faria o que normalmente faz, porque depois há também as características pessoais de cada criança.” (e2) / *“Eu acredito que eles, sabendo que nós não queremos que eles vão para as bancadas, eles não fossem. Acredito sinceramente nisso e que não se empoleirassem nas grades”* (e4) / *“Tudo poderá acontecer [risos]. Acho que eles que... Depende das crianças também. Claro que uns aproveitavam-se da situação e faziam trinta por uma linha.”* (...) *Acho que há crianças que iam [experimentar espaços “proibidos”], aliás como tentam experimentar todos os dias, como é lógico. Há crianças que gostam de experimentar e que gostam do que é novo, há outros que não, que sabem que aquilo é um risco grande e que não iam experimentar sequer.”* (e3)

Este antagonismo é refletido na voz das crianças que, se por um lado algumas admitem que explorariam todos os espaços e materiais que têm ao seu dispor, outras voltam a revelar posturas defensivas, que denotam insegurança na sua competência para lidar autonomamente com determinadas situações.

“Ia para as coisas que não se podem, para a relva e para a bancada e para a horta.” (Ariana)
“Sozinhas? E: Sim, se só estivessem crianças, o que é que tu fazias? Asneiras. E: Quais asneiras? Ia à relva.” (Beatriz) / *“Só brincava neste chão verde [apontando para a fotografia do parque infantil]. E: E porque é que brincavas neste [aponto para a fotografia do parque infantil] e neste não [aponto para fotografias de outros espaços]? Porque este tem pedras e pode aleijar e este não aleija.”* (Leonardo) / *“Só quando estão lá os adultos grandes é que nós podemos dar cambalhotas.”* (Rossana)

Por fim, interessei-me ainda por compreender de **que forma as educadoras consideram que a sua experiência profissional influencia a gestão que fazem das situações de risco**. Por esta ter sido uma pergunta que surgiu à *posteriori*, a educadora e2 não foi interpelada neste sentido, visto que a sua entrevista já teria decorrido. Não obstante, a resposta foi, mais uma vez, unânime entre as restantes adultas, que afirmam

que com o acumular de experiência profissional são menos permissivas e mais inibidoras.

“Eu cada vez estou mais velha e cada vez tenho mais receios...eu quando comecei a minha carreira como educadora, acho que estava mais liberta relativamente aos perigos que podem acontecer, ou não, às crianças (...) E eu noto que, não quer dizer que não dou liberdade às crianças de..., mas nestes últimos anos da minha profissão, quando estou... o meu olhar num recreio é de uma pessoa mais preocupante ao risco do que era aqui há uns anos” (e1) / “Tento intervir mais no sentido de impedir. Sim, sim, tenho muito mais cuidado, tenho muito mais medos.” (e3) / “Eu acho que estupidamente [risos], estupidamente faz-me intervir mais. Eu acho que é precisamente o oposto daquilo que devia ser, estupidamente faz-me intervir mais. (...) Eu acho que, se calhar, também porque os meus reflexos não são os mesmos que eram há vinte anos atrás. Tudo isso me faz muito pensar que...tenho muito medo, tenho muito medo dos riscos sérios que daí podem advir.” (e4)

Este comportamento que é avocado pelas educadoras não parece ser justificado nem coerente com o que nos é sugerido pela investigação sobre a perceção dos/as adultos/as relativamente às capacidades e aos limites de ação das crianças (Cordovil & Barreiros, 2008; 2010; 2011), na medida em que esta insinua que apreciação dos limites de ação das crianças será mais precisa em adultos/as com mais experiência em lidar com as mesmas. Ou seja, a experiência de observação de crianças e o contacto mais frequente com as mesmas poderá estar associado a uma redução do erro de estimativa relativo aos seus limites de ação. Como nos explicitam Cordovil e Barreiros (2011), “uma perceção ajustada das capacidades de acção das crianças ajudará os seus supervisores a promoverem a exploração activa do envolvimento num ambiente seguro, mas simultaneamente desafiante” (p.82). Terá sido o tempo, que apagou a crença de que a criança é um ser competente e capaz, o culpado por esta postura restritiva e inibidora?

Encerro o capítulo da investigação com a voz da Ariana, por considerar que através dela se dá uma resposta conclusiva à problemática da investigação, deixando claro em que medida é que as conceções das adultas sobre o risco influenciam a liberdade de ação das crianças no recreio.

“E: Então porque é que achas que os adultos não te deixam brincar aí? Porque eles acham que é muito perigoso. E: E tu achas? Eu não. (...) E: E agora queria saber a tua opinião, se tu achas que os adultos deviam deixar fazer estas coisas ou não? Sim, não deviam era subir às árvores. E: E o resto das coisas deviam? Sim. E: Porquê? Porque faz bem dar corridas, faz bem subir as escadas.” (Ariana)

5. ESCOLHI A PROFISSÃO DO PREFIXO 'RE-'! - A (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

“O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.” (Paulo Freire, 2000)

Ao ler esta ideia de Paulo Freire, considerei desde logo que citar o autor seria a forma mais adequada de iniciar este capítulo, uma vez que a ideia acentuada na segunda frase, parece-me complementar, de certa forma, a frase que dá o título ao portefólio de JI: “Uma identidade que se (re)constrói no caminho que se faz até à meta”. Na verdade, as duas ideias engrandecem a forma como perspetivo a (re)construção da profissionalidade, encarando-a enquanto processo transversalmente metamorfofóico.

É nesta crença no “ser-se educadora” em constante (re)definição, que afirmo perentoriamente que “*Escolhi a profissão do prefixo 'Re-'*”. Ora vejamos: depois de consultado um dicionário para remeter com exatidão para o significado deste prefixo, pode afirmar-se que se trata de um elemento designativo de repetição, que se poderá aglutinar perfeitamente a um manancial de ações da vida de um/a educador/a. Na persecução desta ideia, fiz um exercício de verificação com as seguintes palavras/ações: *conhecer, pensar, analisar, definir, construir, fazer, criar, agir, interpretar, avaliar, descobrir, ouvir, debater, argumentar, escrever, contextualizar, assegurar (...)*, efetivamente todas elas permitem a junção do prefixo em questão e com ele descrevem a profissão de alguém que todos os dias (se) (re)inventa.

Considerando estas ideias, assumo que há uma provisoriedade na construção identitária dos/as educadores/as de infância (Sarmiento, 2009), sendo que esta se articula com o tempo e as circunstâncias e onde nada tem um carácter imutável. Acredito, pois, no poder que cada educador/a possui em “reconstruir significados e acções ao longo da sua trajectória identitária” (Sarmiento, 2009, p.50) que será mais rica se, no seu relato cronológico, assumir prósperas alterações. Quero com isto dizer que, daqui a uns anos, pretendo olhar para a minha trajetória identitária, construída até então, e perceber que nela se inscreveram transformações, principalmente nas questões para as quais ainda não tenho certezas e que atualmente se constituem como grandes desafios.

Para atingir os objetivos a que me proponho, perspetivo a minha formação inicial “como o primeiro momento de socialização profissional, quer em termos de preparação

para a acção profissional, quer em termos simbólicos de inserção num grupo profissional” (Sarmento, 2009, p.58). Contudo, este primeiro momento formativo tem que ser prolongado através da formação continuada que pode assumir diferentes modalidades e que ampara práticas pedagógicas fundamentadas e atualizadas. É preciso, a título de exemplo, não parar no tempo e ler o que está a acontecer. Ler o que se escreve e escrever sobre o que se lê. Só poderei garantir que estou em constante (re)construção se procurar ir mais além, no sentido de me desafiar constantemente, colocando em causa tudo o que faço e como faço, comparando perspetivas e confrontando discursos que me façam refletir e questionar o porquê de ser e fazer assim.

Se ainda há pouco falava de desafios, penso que o maior de todos se concentra nas relações, ou não fosse esta uma profissão de “especialistas do humano” (Bidou citado por Sarmento, 2009). Sem dúvida alguma, este carácter relacional que existe no ser-se educadora, constitui um dos maiores fascínios e, simultaneamente, um dos maiores confrontos desta construção. Aqui coloca-se muito do que se é fora da profissão, porque sempre acreditei que os valores e os princípios não se ramificam nas dimensões pessoal e profissional. O que se persegue numa dimensão é aquilo que se espelha na outra. Na minha prática, olharei as crianças e os/as adultos/as como sujeitos únicos, imperando uma práxis de diferenciação em detrimento das práticas uniformizadas e homogeneizadas que, por vezes, entorpecem a riqueza que existe na heterogeneidade das crianças e das famílias.

A este propósito, apraz-me deixar uma pequena reflexão sobre algo que, há já algum tempo, me inquieta, mas que pode obviamente ser contestado e rebatido. Quando, se solicita uma caracterização do grupo de crianças e das famílias, como acontece no presente relatório ou nos projetos pedagógicos de sala, fica-se muitas vezes a saber pouco sobre a matéria principal, as crianças e as famílias. As linhas gerais com que se traçam os interesses, as potencialidades e as fragilidades dos grupos, transmitem pouco e correm o risco de cair na homogeneização. Quando se diz, a título de exemplo, que as crianças mostram interesse ao nível das artes visuais ou que apresentam fragilidades ao nível do desenvolvimento da linguagem, pergunto-me sempre: *Quem? Será o interesse pelo domínio das artes unanime?* Bem sei que esses traços estruturantes são importantes para definir intenções e caminhos, mas ambiciono um dia construir um projeto pedagógico em que a ‘Maria’, o ‘João’ e o ‘Manuel’ surgem singularmente retratados, assim como a família da ‘Maria’, a família do ‘João’ e a família do ‘Manuel’. Não será isso que as práticas pedagógicas diferenciadas solicitam?

Não querendo dispersar-me, retomo esta dimensão humana, que convoca inevitavelmente a ética através dos princípios e compromissos que assumimos nas relações e para as relações, será a maior fonte de pesquisa que poderei utilizar para a minha formação, pois “sendo esta uma actividade relacional por excelência, as identidades profissionais são forjadas nessas relações” (Sarmiento, 2009, p.59). O mesmo será dizer que quando falamos de uma identidade profissional, estamos a aludir para “uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48).

O meu percurso de PPS foi o primeiro contacto que tive com esta premissa que, agora, me atrevo a corroborar apoiando-me na experiência vivenciada. Creio que, desde o primeiro dia que entrei na creche, me comecei a consciencializar sobre o facto de a (re)construção da identidade profissional acontecer, em grande medida, através da interação com as identidades de outrem. É nessas interações que os nossos valores profissionais se (re)constroem e (re)definem. Lembro-me que quando cheguei ao berçário, me senti num modo característico das culturas da infância, a *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2002). Ou seja, reproduzia com frequência aquilo que absorvia das práticas da equipa educativa onde estava inserida, para refinar e expandir as minhas conceções e práticas, atribuindo-lhes, com o passar do tempo, um cunho cada vez mais próprio e identitário. Foi essa reprodução e conseqüente refinamento, que se concretizou através de um “cruzamento entre a identidade individual e a identidade colectiva” (Sarmiento, 2009, p.49), que redefini várias conceções, prioridades e intenções que hoje caracterizam a minha atual identidade profissional. Recordo-me que quando cheguei ao berçário tinha duas grandes preocupações: *como é que se comunica com crianças tão pequenas de forma a perceber as suas necessidades e interesses e a respeitar as suas vontades? E como é que se fazem atividades com crianças destas idades?* Hoje ousa dar resposta a essas duas perguntas. Relativamente à primeira, tudo ficou claro quando compreendi que a comunicação não consiste somente nas palavras e que as diferentes linguagens que as crianças assumem transmitem-nos muito mais do que a sua fonética. Através desta conclusão, aprimorei comportamentos e competências essenciais para o meu papel de (futura) educadora, como a observação, a escuta, a auscultação e a sensibilidade aos pormenores que na realidade são ‘pormenores’. Com este contributo, aperfeiçoei a forma como garanto a participação das

crianças e como asseguro o cumprimento dos seus direitos e o respeito pelas suas vontades. A resposta à segunda pergunta é, talvez, a maior prova de como na minha trajetória já se verificam transformações significativas. Se naquele momento uma das principais preocupações se centrava nas atividades (palavra que hoje tento encurtar do meu léxico), hoje nas minhas práticas e crenças tudo se redimensionou. Tentarei ilustrá-lo num RO que não tendo decorrido em contexto de PPS, espelha a minha maior conquista.

Nesta redefinição de prioridades que aconteceu durante o caminho, outorguei a lei do brincar. Assistindo-se a uma tendência desmesurada para práticas de escolarização na educação de infância (Ferreira & Tomás, 2016), onde brincar só se justifica quando não há atividades para fazer, pretendo garantir espaços e tempos de brincadeira livre, sem imposições e intromissões adultas e sem restrições que comprometam a essência do que realmente é brincar. Nas minhas planificações, espero que predomine este verbo e que eu possa participar nele, se as crianças assim o desejarem e permitirem.

Não poderia falar de identidade profissional, sem falar da importância que atribuo à Formação Pessoal e Social que, pelo seu carácter transversal, por vezes, se entorpece face ao domínio das outras áreas de conteúdo. Lembro-me que no final do projeto *As pessoas que não têm alguma parte do corpo conseguem fazer as coisas sozinhas?* pensei “*quero ser esta educadora que acredita na Formação Pessoal e Social*”, porque o mesmo comprovou que é possível explorar esta área, é possível fazer projetos para lá dos insetos. Como já tinha referido, a nossa profissionalidade é muito daquilo que nós somos fora dela e, possivelmente, é isso que me leva a esta valorização.

Não arriscaria terminar este capítulo, que estará sempre inacabado, sem mencionar uma componente crucial desta profissão (e da vida), a reflexividade. Dando eco a Perrenoud (2002), o educador é “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (p.13). Como é sugerido, a reflexão apresenta-se como um elemento crucial para o desenvolvimento profissional, tendo por isso uma influência direta na qualidade das práticas pedagógicas que se implementam e nos princípios pedagógicos que se preconizam. Por conseguinte, “o processo de socialização profissional e de identificação têm que ser vividos de forma crítica e reflexiva” (Cardona citada por Sarmiento, 2009), sendo que no dia em que eu deixar de ser a maior crítica do meu “eu”

pessoal e profissional algo estará em falha. Estou certa de que “metodologias que não se auto-observem, ou auto-examinem, que não sejam reflexivas, estarão condenadas a entorpecer-se” (Tomás, 2007, p. 145) e repare-se que a documentação adquire, neste âmbito, uma importância colossal. Registrar e documentar ajudarão à reflexão que, por conseguinte, levará à (re)construção. O meu caderno de registos andarà sempre no bolso, porque “escrever sobre a experiência – em diários, relatos da prática, portefólios ou outros registos – significa reinterpretar vivências e buscar para elas novos sentidos.” (Vieira, 2009, p.5284). A mesma autora incentiva a utilização de “uma linguagem criativa nas suas narrativas, uma linguagem que os liberte das amarras da linguagem escolarizada e os lance na aventura da descoberta de novos sentidos para a experiência educativa . . . trata-se da criação de interdependências e independências na busca de melhorias da prática educativa.” (Vieira, 2011, p.16) e no fundo, é essa escrita de que fala que começo agora a tentar seguir, veja-se os títulos que criei para os capítulos do relatório que buscam essas inter e independências.

Mas se a escrita “pode representar um método de (auto)descoberta, tendo o poder de, simultaneamente, nos afastar da realidade e nos reunir a ela de modo mais sustentado e comprometido” (Manen citado por Vieira, 2009, p.5284), o mesmo acontece com o poder das imagens e aqui se salienta a força do registo fotográfico. Mesmo tendo uma formação artística na área da comunicação audiovisual, mais especificamente ao nível da fotografia, nunca me tinha apercebido do poder que este instrumento pode ter na vida de uma educadora. Compreendi que através das imagens se narra o desenvolvimento, se documentam vivências e se espelha um momento que, por vezes, dispensa as palavras. Tenho, por isso, a convicção de que privilegiarei este instrumento visual nos processos de reflexão e avaliação formativa, utilizando-o ainda como estratégia de divulgação das vivências e dos saberes construídos no JI (Lemos, 2015), pois, como nos diz a autora suprarreferida, “a criação de espaços de divulgação permite, assim, apresentar a toda a comunidade as experiências vividas, ilustrando o processo de desenvolvimento como um todo integrado” (p.54). Com a minha (ainda curta) experiência, aprendi que um vídeo ou de uma fotografia podem ajudar a criar laços com as famílias, mostrando-lhes o que acontece na vida das suas crianças quando não estão presentes.

Considerando o que tenho vindo a referir, *refletir* será o verbo de ordem para a construção de um “saber profissional” alicerçado e fundamentado na prática. Indo ao encontro desta ideia, parece-me pertinente remeter para a experiência educativa como

espaço de (trans)formação profissional (Vieira, 2011). Neste âmbito, a PPS assumiu especial pertinência por ser exemplificativa dessa importância irrefutável da prática para a construção da profissionalidade, mostrando-me, igualmente, que é na intervenção que se fundamenta qualquer teoria.

Em jeito de conclusão, e sabendo que “não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (Sarmiento, 2009, p.47), alheio a pertinência e importância de trabalhar em equipa, o que pressupõe um respeito pela heterogeneidade que aqui se levanta e uma experiência enriquecedora e de enorme potencial, pois acredito que no confronto de ideias, na partilha de experiências e na observação de diferentes práticas se redefinem ou avigoram as nossas crenças. Foi isso que sucedeu durante os estágios em contexto de creche e JI, onde o contacto com todas as profissionais com quem trabalhei, me ofereceu exemplos que me ajudaram a definir a educadora que quero ser e, similarmente, a educadora que não quero ser, o que só foi possível através da “adesão e/ou confronto com outras identidades sociais” (Sarmiento, 2009, p.49).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegada a este ponto da minha formação, sinto que tenho comigo um manancial de vivências modeladoras da minha identidade profissional que tem em si as primeiras pinceladas de uma obra que nunca estará terminada. Se quando terminei a Licenciatura em Educação Básica tinha escassas certezas de que educadora queria ser, hoje, com as experiências de PPS, sei onde me quero posicionar relativamente às várias dimensões que envolvem esta que está prestes a ser a minha profissão. Não trago comigo todas as respostas, porque acredito que ninguém as tem, mas conheço-me melhor agora que estive em ação, que estive com as crianças e com as equipas que me mostraram qual o percurso que quero desfolhar.

Por vezes, nesse percurso enquanto futuros/as educadores/as, sucede conosco aquilo que não desejamos que aconteça com as crianças: o entorpecimento da(s) nossa(s) voz(es). Vozes que se entorpecem perante práticas e discursos dominantes e contra os quais temos poucas armas para lutar, mas temos, diria eu, a mais importante de todas: a reflexão. Durante o trajeto, nem sempre consciencializamos o *trunfo* que temos a nosso favor, mas no final da experiência compreendemos que os recônditos e ocultos registos existem porque algo nos marcou. Levo comigo esses

registros, visto que neles encontro a gênese das linhas que me definem e me fazem querer alicerçar toda a prática pedagógica em constantes “processos dialógicos que impliquem crianças e adultos na construção do processo” (Fernandes, 2016, p.771).

A premissa incontestável de que a forma como olhamos as crianças constrói a nossa ação, permanece igualmente alburne na investigação levada a curso. O processo investigativo teve neste trilho uma importância incomensurável, de forma tal que quando hoje surge o impulso de *travar* a brincadeira de uma criança, lembro-me que ali está um ser competente com capacidades de lidar com o risco. Seremos, então, eternos responsáveis por não permitir que os maiores riscos estejam na segurança. Adotaremos, assim, o lema da *Royal Society for the Prevention of Accidents*: “Tão seguro quanto necessário, não tão seguro quanto possível”.

Apraz-me terminar com uma frase de alguém que é uma referência para todos aqueles que querem pensar naquilo que nós adultos/as estamos a fazer às crianças. Uma frase que convida à reflexão de quem realmente se importa com as crianças: “É absolutamente importante que as crianças tenham uma infância feliz. Não uma infância inventada pelos adultos.” (Neto, 2006, p.2)

7. REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- 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.
- Azevedo, N. R. (2004). Do Prazer de Brincar à Coragem de Crescer. *ANAIS*, 5, 247-253.
- Ball, D. (2002). *Playgrounds – Risks, benefits and choices*. London: Health and Safety Executive (HSE).
- Ball, D., Gill, T. & Spiegel B. (2012). *Managing Risk in Play Provision: Implementation Guide*. London: Department for Children, Schools and Families
- Barela, J. A. (1999). Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso. *Motriz*, 5(1), 53-57.
- Barreiros, J. (2002). A Criança e a Percepção do Risco. *Livro de resumos do Congresso "Crescer em Segurança - 10 anos depois"* promovido pela Associação para a Promoção da Segurança Infantil (APSI).
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação – II Série*, 4, 127-140.
- Bento, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.

- 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.
- Conselho Nacional de Educação (Relatores A.P. Carvalho & R. Vargas) (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. (2008). Como os adultos percebem a capacidade de alcançar de crianças: um estudo preliminar. In D. Cautela & J. Barreiros (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança* (pp. 37-49). Rio Maior: Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2010). Adults' perception of children's height and reaching capability. *Acta Psychologica*, 135(1), 24-29
- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2011). Perceber os limites de acção: a tríade modelo, observador e tarefa. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV* (pp. 76- 83). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – IPL/Centro de Investigação em Motricidade Humana.
- 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. & Vieira, F. (2008). Transposição de barreiras de protecção: acção, morfologia e segurança infantil. In D. Cautela & J. Barreiros (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança* (pp. 3- 13). Rio Maior: Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz de conta" das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9, 35-51.

- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Costa, R. (2011). *Ridendo castigat mores*. A transcrição de entrevistas e a (re)construção social da realidade. Comunicação apresentada no VII Congresso Português de Sociologia, Évora.
- Eager, D. & Little, H. (2011). Risk deficit disorder. Consultado em <https://www.researchgate.net/publication/266172540>
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10th Conference of the European Sociological Association, Geneve.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- *Ela é nossa prisioneira!*” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Éticometodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), 151-182.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). A Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112(número especial), 19-33.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Granjo, P. (2004). *Há uma cultura do risco?* Colóquio Quatro Olhares Sobre a Cultura, Barreiro.
- Gill, T. (2007). *No Fear Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- 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.
- Little, H. (2010, november). *Finding the balance: Early Childhood practitioners’ views on risk, challenge and safety in outdoor play settings*. Comunicação apresentada no AARE International Education Research Conference, University of Melbourne, Austrália.
- 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.
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor Play: does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of Early Childhood, 33*(2), 33-40.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação, 32*, 47-58.
- Marques, A. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância, 90*, 24-30.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos* (pp.15-30). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2006). Actividade Física e Saúde: as Políticas para a Infância. *Boletim do IAC*, 82, 1-4.
- Neto, C. (2015, 25 de julho). “Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável”. *Observador*, pp. 1-16.
- Neto, C. & Malho, M. (2004). Espaço urbano e a independência de mobilidade na infância. *Boletim do IAC*, 73(11), 1-4.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: Cercica.
- Oliveira-Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da Infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 89, 34-37.
- Parente, M. C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/888>
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e práticas*, 1, 85-106.

- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp.47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A escola e os actores: Políticas e práticas* (pp. 133-152). Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte.
- Sanches, M. A. (2003). A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. *EduSer*, (1), 111-124.
- Sandseter, E. (2007a). Risky Play Among Four and Five Year-old Children in Preschool. *Vision into Practice. Making Quality a Reality in the Lives of Young People*, 248-256.
- Sandseter, E. (2007b). 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. (2009b). Affordances for risky play in preschool – the importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439-446.
- Sandseter, E. (2009c). Children's expression of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 92-105.
- Sandseter, E. (2009d). Risky play and risk management in norwegian preschools – a qualitative observational study. *Safety Science Monitor*, 13(1), 1-12.

- Sandseter, E. (2011). Children's risky play in early childhood education and care. *ChildLinks*, 3, 2-6.
- 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, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Silva, I. L. (2005, fevereiro). *Projectos e aprendizagem*. Comunicação apresentada no 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, Porto.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43.
- Stoer, S. R. (2008). Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 177-183.
- Tomás, C. (2007). Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças,cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>

- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Trevisan, G. (2014). “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade*. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/35121>
- Trevisan, G. (2015). Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre crianças. *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), 142-154.
- Tytler, K. (2016). ‘It’s just because it went really high and we go wheeee...!’ Young children’s views on risk-taking play in their early years setting. *Educational Psychology Research and Practice*, 2(1), 21-32.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, F. (2009). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.5281-5296). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como (trans)formação profissional. *Lingvarum Arena*, 2, 9-25.
- Wyver, S., Bundy, A., Naughton, G., Tranter, P., Sandseter, E. & Ragen, J. (2010a). *Safe outdoor play for young children: Paradoxes and consequences*. Comunicação apresentada no AARE International Education Research Conference, University of Melbourne, Austrália.

- 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*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ANEXOS

Anexo A. Rotinas institucionais no tempo-espaço do JI – Exemplo de um dia típico na Sala 3

| TEMPOS | ESPAÇOS | ROTINAS INSTITUCIONAIS |
|---|--|---|
| 9h00 Entrada / Acolhimento | Do átrio para a sala | Momento de transição família / JI ou momento de transição AAAF / JI - Algumas das crianças chegam à sala com os monitores das AAAF enquanto outras vêm com a família. |
| 9h – 9h20 Atividades livres | Sala 3 - Área da plasticina - Área dos jogos - Mesa de atividades (desenho, escrita) | Momento do brincar - À medida que vão chegando, as crianças desenvolvem atividades livres individualmente ou em pequenos grupos. |
| 9h20 – 9h30 Arrumação | Sala 3 | Momento de arrumação coletiva |
| 9h30 – 10h Reunião da manhã | Sala 3 - Área das reuniões em grande grupo | Momento de reunião coletiva - Em grande grupo, realiza-se a reunião da manhã. |
| 10h – 10h15 Lanche da manhã | Sala 3 - Área das reuniões em grande grupo Casa de banho | Regulação social da alimentação – Lanche da manhã - Ainda em grande grupo, as crianças comem o lanche da manhã (fruta). Momento de higiene - As crianças vão-se dirigindo à casa de banho, consoante a indicação do adulto, para fazerem as necessidades fisiológicas e lavarem as mãos. |
| 10h15 – 11h Propostas pedagógicas | Sala 3 - Área da plasticina - Área dos jogos | Momento de propostas pedagógicas estruturadas e/ou momento do brincar |

| | | |
|--|--|---|
| orientadas pela(s) adulta(s) e/ou atividades livres | <ul style="list-style-type: none"> - Área da plástica - Área da biblioteca - Área da casa - Área da garagem - Mesa da atividades (desenho, escrita) | <ul style="list-style-type: none"> - As crianças desenvolvem propostas pedagógicas orientadas pelo adulto individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos ou em grande grupo. - As crianças desenvolvem atividades livres individualmente ou em pequenos grupos. |
| 11h – 11h15 Arrumação | Sala 3 Da sala 3 para o recreio | Momento de arrumação coletiva |
| 11h15 – 11h30 Recreio | Recreio | Momento do recreio |
| 11h30 – 11h50 Higiene | Do recreio para a sala 3 Casa de banho | Momento de higiene - Ao voltarem do recreio para a sala, as crianças vão-se dirigindo à casa de banho, consoante a indicação do adulto, para fazerem as necessidades fisiológicas e lavarem as mãos. |
| 11h50 – 12h45 Almoço | Da sala 3 para o refeitório Do refeitório para o recreio | Regulação social da alimentação - Almoço |
| 12h45 – 13h15 Recreio | Recreio | Momento do recreio |
| 13h15 – 13h30 Higiene | Do recreio para a sala Casa de banho | Momento de higiene - Ao voltarem do recreio para a sala, as crianças vão-se dirigindo à casa de banho, consoante a indicação do adulto, para fazerem as necessidades fisiológicas e lavarem as mãos. |
| 13h30 – 13h50 Reunião da tarde | Sala 3 - Área das reuniões em grande grupo | Momento de reunião coletiva - Em grande grupo, realiza-se a reunião coletiva onde o adulto lê um livro para as crianças e falam sobre o mesmo. |
| 13h50 – 14h30 Propostas pedagógicas orientadas | Sala 3 <ul style="list-style-type: none"> - Área da plasticina - Área dos jogos - Área da plástica | Momento de propostas pedagógicas estruturadas e/ou momento do brincar - As crianças desenvolvem propostas pedagógicas orientadas pelo adulto |

| | | |
|--|---|--|
| pela(s) adulta(s) e/ou atividades livres | - Área da biblioteca - Área da casa - Área da garagem - Mesa da atividades (desenho, escrita) | individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos ou em grande grupo. - As crianças desenvolvem atividades livres individualmente ou em pequenos grupos. |
| 14h30 – 14h40 Arrumação | Sala 3 | Momento de arrumação coletiva |
| 14h40 – 15h Lanche | Sala 3 Na mesa de atividades ou na área das reuniões em grande grupo | Regulação social da alimentação – Lanche da tarde |
| 15h Saída | Da sala para casa ou da sala para as AAAF | Momento de transição JI / AAAF ou momento de transição de JI / família |

Nota. Tabela construída com base no conceito de *rotinas institucionais* apresentado por Ferreira (2004).

Anexo B. Instrumento de recolha de dados adaptado dos questionários AHEMD - Affordances in the Home Environment for Motor Development

| QUESTÕES | RESPOSTAS <i>(Tendo por base a observação diária)</i> |
|--|--|
| I. INSTITUIÇÃO | |
| 1. Tipo de instituição: | Pública |
| 2. Crianças | a) Número total: 90 |
| | b) Sexo: Feminino e Masculino |
| | c) Idades: Entre os 3 e os 6 anos |
| 3. Adultos | d) Número total: 9 adultos |
| | e) Sexo: Feminino |
| | f) Funções: - 4 Educadoras de Infância - 4 Assistentes Operacionais - 1 Professora de Educação Especial |
| 4. <u>Grupo (sala)</u> | g) Número total de crianças: 20 |
| | h) Sexo: 12 Masculino 8 Feminino |
| | i) Idades: Entre os 3 e os 6 anos |
| | j) Número de crianças em adaptação: 11 |
| | k) Número de crianças com NEE: 3 NEE (1 com Paralisia Cerebral e 2 com Perturbação do Espectro do Autismo) |
| l) Número total de adultos por sala, diariamente: 3 (sendo um deles a educadora-estagiária) | |
| m) Sexo: Feminino | |

| | |
|---|--|
| | n) Funções: 1 Educadora 1 Assistente Operacional 1 Educadora-estagiária |
| 6. Quantos espaços interiores do JI as crianças frequentam (não contar cozinha, salas de professores/funcionários, arrecadações)? | 5 ou mais |
| 7. Quais os tipos de espaços interiores do JI que as crianças frequentam (não contar cozinha, salas de professores/funcionários, arrecadações)? | - Sala - Refeitório - Sala polivalente - Corredor - Casa de banho |
| 8. Qual a área física total da instituição? | <i>Sem dados</i> |
| II. ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA | |
| ESPAÇO EXTERIOR | |
| 9. A instituição tem algum espaço exterior amplo onde as crianças possam brincar livremente? | Sim. Espaço exterior descoberto e coberto. |
| 10. Quantos espaços exteriores (cobertos ou não) do JI as crianças frequentam? 1) | 3 |
| 11. Quais os tipos de espaços exteriores (cobertos ou não) do JI que as crianças frequentam? | - Recreio - Parque Infantil - Jardim |
| 12. Existe mais do que um tipo de superfície ou solo? | Sim |
| 13. Quais os tipos de superfície ou solo existentes no espaço exterior? | - Relva - Cimento - Polimérico |

| | |
|--|---|
| 14. Existe uma ou mais rampas no espaço exterior? | Sim, mais de uma. |
| 15. Existem superfícies inclinadas no espaço exterior? | Sim, mais de uma. Escorregas e rampas. |
| 16. Existe algum aparelho ou outro qualquer tipo de objeto que a criança possa utilizar para se pendurar, no espaço exterior? | Sim. - Grades de ferro - Tubos de ferro para pendurar. |
| 17. Existe alguma escada pelo menos com dois degraus no espaço exterior? | Sim. - Bancada de cimento com dois degraus - Escadas de madeira (escorrega) |
| 18. Existe alguma superfície elevada que a criança possa utilizar para trepar, descer e saltar? (<i>deve ter pelo menos 20 cm de altura</i>) no espaço exterior? | Sim. - Bancada de cimento com dois degraus - Escorregas - Muro. |
| 19. Existe um local especialmente destinado para as crianças brincarem (tipo parque infantil) no espaço exterior? | Sim. |
| 20. Caso exista um local especialmente destinado para as crianças brincarem (tipo parque infantil), especifique os tipos de equipamentos que este possui. | - 2 Molas - 2 Blocos (cada um com um escorrega) - Triciclos |
| ESPAÇO INTERIOR | |
| 21. Dentro da escola quantos espaços existem para as crianças poderem brincar e andar livremente? | Um. - Sala. |
| 22. Existe mais do que um tipo de superfície ou solo no espaço interior? | Sim. |
| 23. Caso exista mais do que um tipo de superfície ou solo no espaço interior, especifique os tipos que possui. | - Polimérico (na sala e sala polivalente) - Cerâmico/mosaico (na casa de banho, no refeitório e no corredor) |

| | |
|--|---|
| 24. Existe mais do que um tipo de superfícies ou materiais para cair com segurança no espaço interior? | Não. |
| 25. Quais os tipos de superfícies ou materiais para cair com segurança no espaço interior? | - Polimérico |
| 26. 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. - Espaldar - Móveis de madeira - Bancada de lavatório |
| 27. Existe um ou mais do que um tipo de escada com pelo menos 2 degraus no espaço interior? | Não. |
| 28. 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. |
| 29. Quais os tipos de mobília ou outro objeto que a criança possa utilizar para trepar, descer e/ou saltar no espaço interior? | - Cadeiras - Mesas pequenas - Espaldar - Banco sueco |
| 30. 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. - Banco sueco - Cadeiras e Mesas. |
| 31. Quantos lugares (equipamentos) existem na sala para guardar os brinquedos onde a criança possa aceder facilmente, de forma a poder escolher com que brincar? | Mais de 5. |

| | |
|--|---|
| <p>32. Quais os tipos de lugares (equipamentos) que existem na sala para guardar os brinquedos onde a criança possa aceder facilmente, de forma a poder escolher com que brincar no espaço interior?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Móveis com prateleiras - Caixas - Gavetas |
| <p>III. ATIVIDADES/ROTINAS DIÁRIAS</p> <p><i>Estas questões referem-se somente ao tempo em que as crianças (do grupo) estão na instituição:</i></p> | |
| <p>33. As crianças brincam todos os dias com outras crianças?</p> | <p>Sim.</p> |
| <p>34. O Educador(a) (e/ou o Auxiliar) tem sempre um momento diário destinado para brincar com as crianças?</p> | <p>Não.</p> |
| <p>35. As crianças brincam regularmente com outros adultos, além do Educador(a)/Auxiliar?</p> | <p>Não.</p> |
| <p>36. As crianças podem escolher sempre quais os brinquedos com que querem brincar e as brincadeiras que querem fazer?</p> | <p>Não.</p> |
| <p>37. As crianças usam habitualmente roupas que permitem liberdade de movimentos?</p> | <p>Sim.</p> |
| <p>38. As crianças andam habitualmente descalças na sala?</p> | <p>Não.</p> |
| <p>39. Habitualmente o Educador(a) (e/ou o Auxiliar) tenta(m) encorajar as crianças a alcançar e agarrar objetos?</p> | <p>Não.</p> |

| | |
|---|----------------------|
| 40. 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. |
| 41. 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. |
| 42. Indique se a “hora da brincadeira” é uma atividade incluída na rotina de atividades do grupo e o local onde usualmente ocorre: | Sim, na sala. |
| 43. Na rotina de atividades do grupo, indique a duração da “hora da brincadeira”: | Até 5h semanais |
| 44. Na rotina de atividades da turma, indique a duração da “hora do recreio”: | Até 5h semanais |
| 45. Indique se a Educação Física é uma atividade incluída na rotina de atividades do grupo e o local onde usualmente ocorre: | Sim, no ginásio. |
| 46. Indique a duração da Educação Física: | Menos de 1h semanal. |
| IV. SUPERVISÃO | |
| EM RELAÇÃO AO ESPAÇO EXTERIOR: | |
| 47. Qual o rácio adulto/criança nos momentos de supervisão? | 10/90 |
| 48. O adulto tem visibilidade total sobre todas as crianças (independentemente do local onde está) | Não. |

| | |
|--|---|
| 49. Quais as posturas/ações mais adotadas pelo(s) adulto(s) quando supervisiona(m) as crianças em situação de exploração/brincadeira | <ul style="list-style-type: none"> - Apenas observa, sem intervir. - Intervém, impedindo a ação da criança. |
| EM RELAÇÃO AO ESPAÇO INTERIOR: | |
| 50. Qual o rácio adulto/criança nos momentos de supervisão | 3/20 |
| 51. O adulto tem visibilidade total sobre todas as crianças (independentemente do local onde está) | Não. |
| 52. Quais as posturas/ações mais adotadas pelo(s) adulto(s) quando supervisiona(m) as crianças | <ul style="list-style-type: none"> - Apenas observa, sem intervir. - Intervém, impedindo a ação da criança. |

Anexo C. Aprofundamento da revisão de literatura - *A ideia hegemónica e errónea de uma segurança em que o risco é nulo*

A ousadia de contestar a premissa de que o brincar é aquilo que as crianças fazem de mais sério (Sarmiento, 2003; Ferreira & Tomás, 2016) parece acomodar-se cada vez mais em discursos e práticas adultas (Ferreira & Tomás, 2016, 2017), aparentando um entorpecimento da importância deste verbo dissilábico, que constitui um fator preponderante na “recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (Sarmiento, 2003). Porventura, será essencialmente este destemor em impugnar uma verdade que deveria ser absoluta que ameaça o direito a brincar, que mesmo consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), se revela cada vez mais difícil fazer cumprir. Este desmérito ininteligível, assume contornos perigosos e traduz-se em diferentes formas, na medida em que, como nos relembra Azevedo (2004), “vários têm sido os constrangimentos que “os grandes” têm vindo a colocar às iniciativas lúdicas (e corajosas!) das crianças” (p.251).

Brincar assume, em “tempos de transição paradigmática” (Ferreira & Tomás, 2017), um carácter ascendentemente estruturado e controlado pelos adultos, circunscrito a espaços fechados, onde as possibilidades de ação das crianças são manifestamente limitadas, assistindo-se ao escassear das oportunidades de brincar em espaços exteriores no quotidiano das crianças e notando-se mudanças significativas no uso do tempo da infância (Neto, 1997, 2005). Dada esta tendência, será importante ressaltar que “brincar não é só jogar com brinquedos, brincar é o corpo estar em confronto com a natureza, em confronto com o risco e com o imprevisível, com a aventura” (Neto, 2015, p.2), sendo esta uma ideia que se mostra, frequentemente, adormecida.

A sabida diminuição de experiências de brincar ao ar livre está associada a diferentes constrangimentos a que as crianças estão sujeitas na sua vida quotidiana e que nos são enumerados por Neto e Marques (citados por Neto, 2006) quando referem: o aumento do envolvimento eletrónico; o desaparecimento progressivo da “cultura de jogo de rua”; o aumento da densidade de tráfego automóvel; a diminuição do espaço livre; o aumento da insegurança e proteção; o aumento da formalidade da vida escolar; o aumento de atividades e jogos institucionalizados e a diminuição do nível de independência e mobilidade. Todos estes fatores que contribuem para a restrição das experiências de brincar em espaços exteriores e para a “diminuição trágica de estimulação lúdica e motora em situações informais nas culturas de infância nos nossos

dias” (Neto, 2006, p.2), acarretam um cenário de sedentarização e um, conseqüente, conjunto de problemas de saúde infantil que lhe é associado (Neto, 2006). Urge, assim, a necessidade de combater o analfabetismo motor e a iliteracia motora (Neto, 2015) a que se assiste, cimentando, primeiramente, as ideias de que o “espaço exterior possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior” (Bento, 2016, p.90) e que a “possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (Bento, 2015, p.130), não tencionando, com tais afirmações, amparar uma instrumentalização da ludicidade e das culturas lúdicas infantis (Ferreira & Tomás, 2016).

Na persecução do que tem vindo a ser constatado, e considerando que “os espaços de recreio escolar são o último reduto que ainda resta para as crianças terem tempo para brincarem livremente na sua vida quotidiana” (Neto & Lopes, 2017, p.73) (e estenda-se, neste contexto, o recreio escolar ao recreio dos jardins de infância), será importante *manter as portas das salas abertas* e deixar que o brincar livremente aconteça privilegiadamente no espaço exterior, sabendo diante mão que “pensar no brincar nos espaços exteriores enquanto temática contemporânea no domínio da educação afigura-se como um desafio, que exige uma reflexão articulada em torno de diferentes fatores que envolvem crianças, famílias, escolas e comunidades” (Bento, 2015, p.127).

Dos muitos argumentos que poderiam ser evocados para salientar a importância do brincar e jogar ao ar livre, dá-se agora protagonismo ao facto de este ser um contexto significativo em que as crianças desenvolvem a capacidade de perceber e avaliar os riscos, aprendendo a evitar lesões enquanto exploram o seu ambiente e compreendendo aquilo de que os seus corpos são capazes, sendo que o desenvolvimento das crianças e a qualidade da brincadeira é reforçada quando o ambiente permite que as crianças explorem com segurança os seus arredores, experimentem, tentem coisas novas, aceitem desafios e assumam riscos (Little & Eager, 2010). Nesta linha de raciocínio, revela-se oportuno retomar o constrangimento referente ao *aumento da insegurança e proteção* das crianças, citado anteriormente por Neto e Marques (citados por Neto, 2006) na tentativa de justificar a diminuição de experiências de brincar ao ar livre no contexto atual, constrangimento esse que inibe frequentemente as crianças desse contacto e assunção de riscos. Pretende-se, desta

forma, conduzir nessa direção a presente revisão de literatura, sintetizando os principais pressupostos teóricos que norteiam a investigação que posteriormente se apresenta.

O aumento da insegurança sentida pelos/as adultos/as, traduz-se na tendência crescente para o excesso de proteção e medidas de segurança no(s) mundo(s) que rodeia(m) as crianças (Little & Eager, 2010) e nas abordagens restritivas na gestão da segurança e do risco, que visam eliminar todos os riscos dos ambientes, o que nos convoca para aquilo que Buchanan (citado por Wyver et al., 2010a, 2010b) designa por *segurança excedente*. Esta é uma noção que se refere às situações em que as preocupações dos adultos e as suas medidas excessivas sobre os riscos levam a restrições que podem ter impactos negativos superiores aos riscos que estão a ser reduzidos. Assim, estas tentativas excessivas para manter as crianças seguras a todo o custo podem, antagonicamente, expô-las a riscos desnecessários (Wyver et al., 2010a, 2010b), visto que uma preocupação exacerbada com a segurança está a levar à privação da liberdade das crianças para brincar e explorar o mundo, de tal forma que isso trará, a longo prazo, consequências prejudiciais ao bem-estar, desenvolvimento e qualidade de vida das mesmas (Little e Wyver, 2008; Wyver et al., 2010a). Para além dos efeitos nefastos já mencionados, um foco exagerado na segurança das crianças pode ser problemático, na medida em que, a ânsia adulta de querer proteger as crianças e evitar lesões restringe as mesmas de experiências e estímulos que são importantes para o seu desenvolvimento global (Ball, 2002; Stephenson, 2003).

No mesmo sentido se orienta o posicionamento de Sandseter (2011), quando refere que uma ênfase desmesurada na segurança coloca as crianças perante maior risco, pois propicia uma perda de experiências importantes que melhoram as capacidades de gestão e avaliação de riscos. Wyver et al. (2010a), conduzem-nos a uma afirmação que penso que incita a reflexão do leitor, mencionando que, quando as opiniões das crianças e o seu bem-estar são considerados, é menos provável que a segurança excedente domine as suas vidas. A mesma linha é perseguida por Gill (2007) que explora, de certo modo, a forma como o debate se altera quando são as crianças, e não os adultos, o foco dos riscos em questão. Assim sendo, poderá inferir-se que as “interpretações e experiências adultocêntricas nas práticas educativas” (Tomás & Gama, 2011, p.12) poderão constituir um incitamento para práticas de segurança excedente.

Considerando o que tem vindo a ser estimado, assiste-se a um “transtorno do défice de risco” (Louv citado por Eager & Little, 2011) que tem contaminado as práticas

sociais insalubres de tentam remover todos os riscos não ponderando a mescla de problemas que esta tentativa de remoção do risco cria indiretamente. A título de exemplo, pode aludir-se para o comprometimento e redução dos níveis de autonomia e de independência de mobilidade das crianças, o que se revela “um problema muito sério nas culturas de infância do nosso país.” (Neto, 2015, p.7).

Vários são os comportamentos que no passado eram *vistos com bons olhos* e que atualmente sofreram uma metamorfose na forma como são considerados, passando, por vezes, a ser conotados como comportamentos antissociais (Gill, 2007). São diversas as atividades diárias que as gerações anteriores tinham como certas e que são agora rotuladas como perigosas e algo a ser evitado ou regulado com medidas de segurança superprotetoras (Little, 2010a). Exemplos disso, são as tentativas de subir às árvores ou as brincadeiras de luta. Tal como assevera Neto (2015),

há 30, 40 anos, era perfeitamente natural vermos duas crianças a brincar à luta. Hoje, parece que é um crime brincar à luta, parece que é um crime brincar aos polícias e ladrões, parece que é um crime fazer uma descoberta, ou saltar um muro, ou fazer equilíbrio em cima de um muro. Instalou-se um medo quase que sobrenatural (p.14).

Acresce aqui a forma como os adultos que permitem o contacto com os riscos são considerados, visto que estes são muitas vezes olhados como irresponsáveis ou negligentes no seu dever de cuidado (Gill, 2007; Wyver et al., 2010a), quando no fundo estão a possibilitar às crianças uma ferramenta essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Se o nosso objetivo for o de promover a resiliência, independência e autonomia das crianças, como está inclusivamente previsto nas OCEPE (2016), ao continuarmos a regular e a controlar as suas experiências através de comportamentos de supervisão *superprotetores* e restritivos corremos o risco de futuras gerações se tornarem adultos/as que não têm as habilidades e a confiança necessárias para enfrentar os desafios que a vida apresenta, incapazes de lidar com situações quotidianas (Gill, 2007; Ball, 2002). Corroborando esta perspetiva e dando-lhe uma robustez que é contextualizada ao panorama nacional, Neto (2015) afirma que “temos de aprender e ensinar as nossas crianças a serem capazes de lutar contra a adversidade e nós temos uma cultura ultra protetora, superprotetora” (p.15), dando continuação ao seu ponto de vista, o autor acrescenta que “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).

Torna-se possível argumentar que a segurança excedente é parte de uma tendência de uma “sociedade de aversão ao risco” (Gill, 2007), que nos últimos anos tem assombrado a infância com privações à liberdade de ação das crianças e o crescente controle e supervisão dos/as adultos/as. Gill (2007), interpreta que esta aversão ao risco tende a ser uma propensão da sociedade ocidental contemporânea, porém Wyver et al (2010a) sugerem que as restrições à liberdade de brincar que convocam uma segurança excedente, não são necessariamente um produto de ambientes ocidentais, enaltecendo o exemplo da Noruega. Neste país, que desafiou esta tendência de repulsão ao risco e continua a incentivar o envolvimento das crianças com o risco, os profissionais de educação promovem um amplo acesso aos ambientes ao ar livre, privilegiam o contacto com a natureza, permitem a assunção e gestão de riscos e manifestam uma atitude relativamente pacífica e permissiva no que refere à participação das crianças em brincadeiras deste tipo (Sandeseter, 2007a,b, 2009a,c, 2012). Este contacto com os riscos é, neste contexto, considerado como uma parte importante do trabalho pedagógico em JI (Sandseter, 2012) sendo conhecido o reconhecimento, por parte dos profissionais, do papel importante que este tipo de jogo tem na aprendizagem e no desenvolvimento global das crianças. Mesmo adotando esta abordagem, que porventura se pode adjectivar de liberal, um estudo recente (Sandseter, Sando, Pareliussen & Egset citados por Sandseter, 2013) revela que são poucos os ferimentos graves que se registam ao abrigo do sistema educativo norueguês. É fundamental acautelar que a referência aos estudos desenvolvidos noutros países, como acontece com o caso da Noruega, “não deve ser vista sob uma perspectiva de comparação linear, reconhecendo-se o papel de dimensões sociológicas na construção de concepções sobre o risco no brincar” (Bento, 2017, p.400), por outro lado “as iniciativas estrangeiras e a investigação científica devem servir como fonte de inspiração e aprendizagem, ajudando a melhorar a qualidade da oferta educativa e alertando para a necessidade de políticas e orientações específicas neste âmbito” (Bento, 2015, p.136).

Os partidários de uma segurança excedente encobrem-se muitas vezes no argumento de que “é melhor prevenir do que remediar” agarrando-se aos resultados adversos hipotéticos, mas improváveis (Franklin & Cromby citados por Wyver et al., 2010a). É, por isso, urgente promover a reestruturação do debate em torno do risco para que este apresente gradualmente um enfoque que vá além dos resultados prejudiciais,

reforçando os efeitos benéficos e experiências positivas que traz para as crianças, objetivando um retorno a uma aceitação social da assunção de riscos razoáveis e significativos (Harper, 2017). Dando voz a Ball (citado por Harper, 2017) é extremamente necessário promover a análise risco-benefício para restabelecer a aceitação de risco na equação do desenvolvimento infantil, assumindo assim, que os adultos/as devem pesar, com igual consideração, o dever de proteger as crianças de danos graves evitáveis e o dever de lhes fornecer estimulantes, oportunidades de jogo de aventura (Ball, Gill & Spiegel, 2012)

Não será, então, imprudente e demasiado arriscado promover uma infância sem risco (se é que essa condição é exequível)? Será crucial, neste momento, esclarecer que se acredita que o risco é um fator em constante presença e, deste modo, a tentativa de remoção ou mitigação de todos os riscos não só é impossível, mas também potencialmente prejudicial, sendo esta premissa reforçada nas palavras de Ball, Gill e Spiegel (2012), quando consignam que não há nenhuma ação nem objeto que possa não ser perigoso em determinadas circunstâncias. Este credo revigora-se, quando as investigações de Cordovil, Barreiros e Vieira (2008) nos mostram que mesmo “as barreiras de protecção não garantem segurança absoluta” (p.12).

Mas afinal o que é isto do risco? Importa deixar claro que a definição de risco não é objetiva e estanque, visto que o risco e a sua percepção são enquadrados em diferentes contextos socioculturais, estando, desse modo, sujeitos à interpretação cultural (Little, Sandseter & Wyver, 2012). Esta interpretação tem, igualmente, influencia na forma como os/as cuidadores/as e adultos/as supervisionam as crianças (Little & Wyver, 2008). Risco na nossa sociedade acarreta, normalmente, uma conotação negativa, todavia é fundamental compreender que o risco pode ter consequências positivas e negativas, na medida em que não está relacionado com a imprudência, mas sim com o envolvimento com a incerteza, a fim para alcançar um objetivo particular. Assim, o risco é mais corretamente definido como as situações em que somos obrigados a fazer escolhas entre cursos alternativos de ação, em que o resultado e as extremidades são desconhecidas, criando incerteza e uma reduzida capacidade de prever resultados (Christensen e Mikkelsen 2008; Little & Eager, 2010; Little, 2010; Ball, Gill, & Spiegel, 2012; Harper, 2017).

Esta é também uma perspetiva partilhada por vários sociólogos como Boholm (citado por Christensen & Mikkelsen, 2008), que relaciona risco e incerteza, perspetivando-os como algo que as pessoas têm de superar e gerir, e Granjo (2004),

que afiança que “risco não é sinónimo de 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). Esta conceção de risco, está ainda patente na Recomendação n.º 5/2011 do Conselho Nacional de Educação, que atenta para a faceta positiva deste conceito e reforça a premissa de que “a Educação para o Risco pressupõe necessariamente uma escola virada para a acção” (p.41660).

Gill (2007) resume quatro tipos principais de argumentos que são avocados para o risco ser perspectivado como algo positivo na e para a infância: i) oportunidades para explorar o risco no brincar permitem que as crianças aprendem a gerir esses riscos, o que vai ao encontro do que nos dizem Eager e Little (2011) e Andrade, Carita, Cordovil e Barreiros (2013), referindo que “estudos efetuados quer em Portugal como noutros contextos culturais apontam a importância em aprender a lidar com o risco no dia a dia, porque capacita a criança para lidar com esse mesmo risco e reduzir a probabilidade de lesões mais sérias” (p.180); ii) a maioria das crianças têm um desejo inato das crianças para o risco, tal como é comprovado por outros autores (Ball, 2002; Stephenson, 2003; Little, 2010; Sandseter, 2009c), desejo esse que, se não for alimentado de alguma forma, vai levá-las a procurar situações em que podem ser expostas a maiores riscos; iii) respondendo ao desafio e explorando riscos no momento de brincar, as crianças favorecem de benefícios óbvios para o desenvolvimento e aprendizagem e, por último, iv) são privilegiados de benefícios a longo prazo, alegando-se que as crianças constroem o seu carácter e personalidade ao enfrentar circunstâncias adversas, onde sabem que há a possibilidade de dano ou perda. O mesmo autor acrescenta que todos estes argumentos são apoiados por provas de psicólogos e especialistas em desenvolvimento infantil, salvaguardando que estes fundamentos não pretendem apelar à desregulamentação da infância, mas antes chamar a atenção para a proporção e equilíbrio.

Considerando que tem vindo a ser debatida a questão da segurança, importa clarificar qual a conceção deste conceito que alicerça tanto a minha prática como a investigação futuramente detalhada. Por conseguinte, Barreiros (2002) apresenta a definição que melhor transpõe a conceção em que creio, explicando que a segurança “pode ser entendida como a delimitação de margens aceitáveis de risco para um indivíduo quando actua num ambiente. Ganhar segurança pressupõe [,então,] prever condições de risco não comportáveis por um organismo e conduzir a orientação

comportamental para níveis de acção aceitáveis” (p.1). Logo, não se crê na atenuação dos riscos existentes, uma vez que “um envolvimento seguro não corresponde a um envolvimento onde exista a ausência de risco” (Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007, p.164).

Por fim, e considerando tudo aquilo que foi supracitado, admite-se que “o único meio seguro para a redução do risco é o afinamento das capacidades de acção . . . Cria-se assim o paradoxo: para atingir comportamentos com risco reduzido é necessário permitir comportamentos com margens mais elevadas de risco” (Barreiros, 2002, p.2). é necessário encontrar um equilíbrio que me parece muito bem ilustrado nas palavras de Harper (2017). O autor convida-nos à metáfora de um pêndulo que representa a polaridade aparente entre as práticas superprotetoras das crianças e o desenvolvimento saudável da criança através do contacto com o risco ao ar livre, sugerindo que o pêndulo oscilou excessivamente nas últimas décadas para o lado da proteção das crianças em detrimento do seu desenvolvimento. De imediato, o autor reformula a sua metáfora, visto que um pêndulo implica movimento e é facilmente interpretado como fonte de divisão quanto à direção que assume, sugerindo uma nova comparação que parece mais adequada, sendo esta a de uma balança onde se ambiciona um equilíbrio entre risco e segurança para o desenvolvimento saudável das crianças, existindo uma subordinação entre os conceitos.

Referências utilizadas no aprofundamento da revisão de literatura não contempladas nas referências do corpo do relatório:

Bento, M. G. (2017). Arriscar ao brincar: análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 385-403.

Convenção Sobre os Direitos da Criança. 20 de novembro de 1989. ONU.

Anexo D. Guião das entrevistas realizadas às educadoras e às crianças no âmbito da investigação

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS | ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS | OBSERVAÇÕES |
|--------------------------------|--|---|--|--|
| Conceções sobre o risco | Conceito de risco | O que considera ser o risco no âmbito da segurança infantil? | Para ti o que é o risco? | |
| | Relação entre cultura de segurança e cultura de risco | Como relaciona no contexto de JI a promoção de uma cultura de segurança e uma cultura de risco (de expor as crianças ao risco)? | No recreio achas que há coisas que te podem magoar? Já experimentaste? | “Criar uma cultura de segurança está a par de uma cultura de risco” (Neto) |
| | Perceção sobre a(s) competência(s) da(s) criança(s) para lidar com o risco | Como as crianças percecionam e avaliam, ou não o(s) risco(s) decorrentes do quotidiano no JI? | | |
| | Relação entre risco e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças | Considera que as experiências que envolvem risco podem estar relacionadas, ou não, com as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças? | | |

| | | | | |
|---|-------------------|---|--|---|
| | | Quais são as consequências de expor as crianças a determinados riscos? | | |
| Caraterização do espaço exterior/recreio | Potencialidades | Quais são as principais potencialidades do espaço exterior/recreio para as crianças? | Quais são as coisas que existem no recreio que ajudam as crianças a divertir-se? | |
| | | Quais são as principais potencialidades que encontra no espaço exterior/recreio do JI ao nível dos recursos, espaços e materiais? | | |
| | Riscos associados | Qual ou quais são os riscos que identifica no espaço exterior/recreio do JI? | Quais são os riscos (as coisas que te podem magoar) que existem no recreio? | |
| | | Quais os fatores que podem ser introduzidos de forma a aumentar e diminuir o(s) risco(s)? | O que achas que pode ser melhorado...? | ...para não te magoares? |
| Tempos de brincadeira no espaço exterior | Duração | Quanto tempo por dia as crianças da sua sala brincam no recreio? | Brincas muito ou pouco tempo no recreio? | |
| | Condições | Quais são os fatores que pondera quando promove a ida/não ida ao recreio? | Quem decide se as crianças vão ou não ao recreio? E sabes porque vais umas vezes e outras não? | O que pode ou não condicionar a ida/não ida ao recreio? |
| | Brincadeiras | Ao que brincam as crianças no recreio? | Brincas a quê no recreio? | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | Com quem brincam as crianças no recreio? Costuma participar nas suas brincadeiras? | Com quem brincas no recreio? Os adultos brincam contigo? | |
| | | Qual ou quais os sítios/equipamentos do recreio onde as crianças mais gostam de brincar? | Qual o sítio do recreio onde mais gostas/gostavas de brincar? | ⁴ Mostrar fotografias. |
| | Supervisão da(s) adulta(s) e gestão das situações de risco | No recreio, onde se deixa as crianças brincar? | Onde podes brincar no recreio? | Mostrar fotografias. |
| | | No recreio, onde não deixa as crianças brincar? Porquê? | Onde não podes brincar no recreio? Gostavas de brincar nesses sítios? | Mostrar fotografias. |
| | | Qual a postura que adota quando supervisiona as crianças no espaço exterior? | O que é que os adultos não te deixam fazer no recreio? E o que deixam fazer? O que gostavas de fazer no recreio? | Na dúvida entre deixar a criança experimentar um risco ou impedir esse contacto com o risco, como atua? Pedir exemplos. |

⁴ Mostrar fotografias dos vários espaços e equipamentos do recreio tanto a educadoras como a crianças. Estas fotografias incluem espaços/equipamentos em que é e não é permitida a frequência/utilização das crianças.

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | <p>Em que circunstâncias intervém nos momentos de brincadeira das crianças?</p> <p>Das seguintes situações, em qual ou quais interviria no sentido de impedir a ação das crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança tenta trepar e/ou saltar de uma árvore; - A criança corre sobre um piso molhado; - A criança anda no triciclo com uma velocidade elevada; - A criança sobe e brinca nas bancadas; - Duas crianças envolvem-se numa brincadeira de luta; - Uma criança corre à volta do JI, afastando-se do espaço de supervisão dos adultos. | <p>Vou dizer-te várias situações e tu dizes-me quais é que as adultas deixam ou não deixam as crianças fazer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças subirem ou saltarem de uma árvore. - As crianças correrem quando o chão está molhado. - As crianças andarem nos triciclos com uma velocidade elevada. - As crianças subirem e brincarem nas bancadas. - As crianças brincarem à luta. - As crianças correm à volta do JI. - Há mais alguma coisa que os adultos não deixem fazer? | |
|--|--|--|---|--|

| | | | |
|--|---|---|--|
| | Antes de intervir, espera para ver se a criança consegue lidar com os riscos sozinha? | | |
| | Se não estivessem adultos a supervisionar, o que pensa que as crianças fariam de diferente no recreio? | Se não estivessem adultos a olhar para ti no recreio, o que farias? | |
| | Com o passar dos anos, ao nível da experiência profissional, considera que permite mais o contacto das crianças com o risco ou intervém mais no sentido de o impedir? | | |

Anexo E. Roteiro ético para uma prática profissional sustentada

| Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) | Prática pedagógica | Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012) | Princípios e orientações práticas na relação com os participantes (SPCE) |
|---|---|---|--|
| 1. Objetivos do trabalho | Desde o primeiro dia em que me apresentei no contexto socioeducativo que surgiu a necessidade de me apresentar a todos os atores educativos (crianças, famílias e equipa educativa) que, a partir daquele dia, fariam parte do meu percurso. Como tal, a precisão de me apresentar corporizou-se quando expliquei a todos, os objetivos da minha presença ali. Concretizei esta necessidade através de conversas informais que fui privilegiando e que, de certa forma, abriram caminhos para o diálogo intrépido e aberto que veio a desenhar-se durante a intervenção, dispondo-me perante todos a prestar os esclarecimentos que considerassem necessários ao longo de toda a minha prática. Para robustecer esta apresentação que elucida <i>quem sou e o que</i> | | |

estou ali a fazer, coloquei à porta da sala uma folha de apresentação às famílias (cf. Anexo F) e colei no caderno vaivém de cada criança a mesma folha, para que mesmo os que não vêm muitas vezes à sala me conhecessem. Considero que através desta prática consegui promover uma ética democrática, em que todos foram informados e encarados como sujeitos com uma voz própria, abrindo à discussão quaisquer questões que lhes pudessem suscitar dúvida ou inquietação.

No que refere especificamente à investigação que coloquei em prática, por se tratar de um estudo de caso sobre os a segurança no recreio do JI, acabei por não apresentar a minha investigação às famílias, fazendo-o somente com a equipa educativa. Esta opção fundamentou-se no facto de considerar que não iria carecer da sua participação direta na investigação, uma vez que os dados recolhidos basear-se-iam apenas na observação e nas entrevistas às crianças e educadoras. Contudo, penso que poderia ter desenhado a investigação de forma a apresentá-la às famílias, dando-lhes

| | | | |
|------------------------|---|---|--|
| | a conhecer a concretização do estudo de caso e abrindo portas à discussão sobre a temática que lhe dá sentido. | | |
| 2. Custos e benefícios | <p>Acreditando que, como defendem Benavente et al. (citados por Tomás, 2011), “o objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p.161), considero que da investigação que conduzi não resultou qualquer dano ou custo, mas antes benefícios que poderão ter efeitos a longo prazo que se poderão consubstanciar em práticas de qualidade. Isto é, penso que a minha investigação contribuiu para o debate e a reflexão sobre as práticas restritivas que as adultas perseguem, uma vez que percecionam o risco com algo que pode acarretar somente consequências negativas.</p> <p>Considero que este este princípio foi, igualmente, transversal a toda a minha prática, uma vez que promovi e contribuí para a reflexão sobre os diversos aspetos inerentes à ação educativa da qual fiz parte.</p> | Compromisso com a equipa de trabalho - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” | “A relação dos investigadores com os participantes deverá, sempre, ser orientada pela intenção de benefício. Como tal, os processos de investigação, bem como os seus resultados, deverão ser pensados e comunicados de forma a evitar qualquer situação que possa constituir ameaça para a integridade das pessoas e comunidades envolvidas.” |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> | <p>O respeito pela privacidade e confidencialidade das crianças e de todos os outros atores educativos revelou-se como um princípio intransponível na minha ação. Assim sendo, para garantir o cumprimento desta premissa, os dados que fui recolhendo estão firmados num pressuposto de confidencialidade, em que recorro à apresentação dos nomes próprios reais em sub-rogação de nomes fictícios, não remetendo, no entanto, para apelidos ou quaisquer outras características que permitam uma identificação dos sujeitos, acreditando que não será o primeiro nome que trará ao leitor qualquer tipo de informação que identifique ou coloque em causa a privacidade ou confidencialidade à qual me propus desde o início, até porque não existe qualquer referência ao contexto socioeducativo em que a ação decorreu.</p> <p>No sentido de oficializar este meu compromisso de respeito pela privacidade de todos e de cada um, redigi diferentes protocolos de consentimento informado (referidos no ponto 7 do presente roteiro) em que me comprometi a honrar a confidencialidade que me é exigida não só pelas questões</p> | <p>Compromisso com a criança - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p> | <p>“Os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato. Como tal, os investigadores deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais, a não ser que os próprios participantes, ou os seus representantes legais, tenham voluntária e explicitamente renunciado a esse direito.”</p> |
|---|---|---|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | deontológicas e éticas, mas pelos meus valores pessoais a que sou fiel. | | |
| 4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir | Relativamente à decisão que recaía sobre quais os sujeitos a envolver ou a excluir, poderei afincar que não concretizei qualquer processo de seleção e/ou exclusão de crianças, na medida em que todas foram incluídas na investigação e encaradas como atores para os quais remeteu sempre a centralidade da minha ação pedagógica. Como explico no corpo do trabalho, a participação das crianças não se garante somente pelas entrevistas que realizei. Por isso mesmo, as crianças que não comunicaram verbalmente as suas posições relativamente à investigação, manifestaram-se através de outras linguagens que são tão ou mais significativas que a oral, apenas exigem um esforço diferente por parte do investigador/educador que as observa. O mesmo se pode prolongar para toda a minha ação pedagógica do primeiro ao último dia no JI, em que considerei não a voz das crianças, mas sim as diferentes vozes das mesmas. | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>5. Fundamentos</p> | <p>Em todo o processo tive sempre em consideração o papel dos adultos e crianças, tentando imprescindivelmente evitar que quaisquer comportamentos naturais e espontâneos fossem influenciados pelas minhas vontades e crenças pessoais que pudessem subtilmente induzir ou enviesar os resultados e/ou dados recolhidos. Deste modo, evitei comportamentos que influenciasses determinadas situações e ações ou as conduzisses numa direção que, de certa forma, se revelasse artificial e limitante. Neste sentido, tive sempre em perspetiva a importância de sobrepor os interesses das crianças e adultas a quaisquer interesses ou conveniências pessoais. Exemplo disso, foi a minha tentativa constante durante as entrevistas para manter uma posição imparcial e pouco reveladora da minha posição relativamente à problemática.</p> | <p>Compromisso com as crianças - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais”</p> | |
| <p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> | <p>Como já referi anteriormente, não envolvi as famílias na investigação que concretizei, fazendo-o apenas com as quatro educadoras da equipa educativa e com as crianças. Todavia, durante toda a prática promovi comportamentos que objetivaram informar as crianças e adultos envolvidos acerca</p> | | |

| | | | |
|----------------------------|---|--|--|
| | dos objetivos, dos <i>timings</i> e dos resultados subjacentes à minha intervenção. | | |
| 7. Consentimento informado | <p>Ao apresentar um protocolo de consentimento informado para (não) autorizar o registo fotográfico e videográfico das crianças (cf. Anexo G), foi minha intenção que as famílias ficassem conscientes de que a recusa de autorizar o que lhes estava a propor não iria colocar em causa nem prejudicar a minha relação ou a minha ação quer com as próprias famílias, quer com as crianças, tal como é explicado nesse mesmo protocolo. Paralelamente, fiz questão de frisar que a qualquer momento poderiam retirar a autorização já concedida, se essa fosse a sua vontade ou desejo, isto é, deixei em aberto a possibilidade de alterar e reajustar os pressupostos iniciais. Ao protocolo de consentimento informado que apresentei, não foram apontadas quaisquer propostas de alteração por parte das famílias, no entanto, quando o remeti mantive uma postura de aceitação e abertura à discussão e negociação dos aspetos que, por alguma razão, deixassem as famílias e/ou restantes atores educativos desconfortáveis ou ansiosos. Ou seja, não dirigi um protocolo rígido e fechado às</p> | | <p>“Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação”</p> <p>“Desistência de participação – Os participantes têm sempre direito a manifestar dúvidas ou reservas relativamente à sua participação, com motivo ou sem motivo expresso.”</p> |

sugestões. Saliento, também, que tive em consideração que um protocolo deverá, em grande medida, considerar as características dos atores ao qual se dirige, sendo que para isso utilizei uma linguagem acessível e perceptível para que todos conseguissem compreender verdadeiramente o que lá escrevera, explicando informalmente o seu conteúdo.

Não poderia deixar de dar voz às **crianças**, que são as protagonistas da minha ação, sobre a sua vontade de serem fotografadas ou filmadas. Nesse sentido, logo no início da intervenção, numa das primeiras conversas que tive com o grande grupo, falei com as crianças e expliquei-lhes que ia estar na sua sala nos próximos meses e que, por isso, gostaria de escrever no meu caderno o que se passa na sala e fotografá-las e filmá-las em ação para, assim, conseguir mostrar o que faríamos juntas aos meus professores. Disse-lhes, igualmente, que poderiam ser elas a pedir para fotografar ou filmar algo do seu interesse ou, se assim o entendessem, a recusar esse registo. Fiz questão de explicar que não me queria impor. Todas pareceram concordar com

estas minhas propostas, no entanto, creio que acima do consentimento está o seu assentimento.

Ainda no âmbito da importância do consentimento informado, revelou-se necessário refletir sobre a concepção da participação das crianças e sobre a associação que se faz entre este conceito e a oralidade. Ou seja, frequentemente existe uma tendência para acreditar que a participação da criança está nas ideias que ela transmite oralmente, utilizando a linguagem verbal. No entanto, procurei ultrapassar esta concepção, valorizando, para isso, a diversidade de linguagens e expressões das crianças que são ricas em mensagens e que transmitem sinais que poderão ser interpretados e decodificados, dando a quem observa a informação necessária que garante a participação das crianças, fazendo, assim, ouvir a sua voz. Não é apenas a escuta das crianças, mas também a auscultação que fazemos de todas as suas linguagens que nos dão os indícios necessários das suas vontades, interesses e escolhas, da sua participação. Neste sentido, mesmo tendo construído um protocolo de consentimento informado que apresentei e explicitiei às

famílias das crianças, para obter a autorização necessária para a realização de registos fotográficos e videográficos das crianças, tive sempre em perspectiva o assentimento informado abordado por Ferreira (2010) que defende que “enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência” (p.164). Mais uma vez, a participação infantil assume aqui um papel de relevo, na medida em que “tem como principal pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afectem” (Tomás, 2007, p.127). Considero que só desta forma se pode preconizar o pleno reconhecimento social da criança, transpondo e combatendo uma negatividade constituinte (Sarmiento citado por Tomás, 2007a), por vezes, associada à mesma. Assim, persegui uma prática que se sustentou numa simetria ética (Christensen citado por Tomás, 2011), em que adotei uma postura e

padrões éticos equivalentes no trabalho com adultos e com crianças, considerando que no trabalho com as crianças as estratégias utilizadas perspetivaram e permitiram que estas apreendessem e participassem no consentimento independentemente da sua idade.

No intuito de ilustrar a forma como cumpri este princípio, poderei destacar os momentos em que as crianças se apresentavam *incomodadas e desconfortáveis* com alguma ação, mostrando-o através de expressões faciais ou corporais, que de imediato me moderavam e me faziam reajustar a minha postura perante as mesmas, respeitando as suas vontades e o seu espaço

Para além das famílias e das crianças, elaborei um outro protocolo para a **equipa educativa** da sala 3 (educadora, AO e técnica de educação especial), uma vez que considero que é imprescindível que também as adultas sejam respeitadas na sua vontade de aparecer nos registos (cf. Anexo H).

Para a investigação...

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>Para as entrevistas realizadas no âmbito da investigação, estabeleci um protocolo de consentimento informado com todas as educadoras (cf. Anexo I), comprometendo-me novamente a respeitar a sua privacidade e a tornar confidenciais os dados pessoais que as identificassem. Nenhuma entrevista se iniciou sem antes ser apresentado este protocolo às adultas, o qual foi pronta e livremente assinado por todas.</p> <p>Nas entrevistas com as crianças optei por não formalizar de fisicamente o consentimento, ao invés, escolhi explicar em cada entrevista individual, que estava a realizar um trabalho para “a minha escola e para os meus professores” e que gostava de lhes fazer umas perguntas, mas que poderiam recusar se essa não fosse a sua vontade.</p> | | |
| <p>8. Uso e relato das conclusões</p> | <p>No sentido de privilegiar e garantir a devolução da informação e do trabalho que fui desenvolvendo com as crianças durante a minha intervenção, planeei a divulgação dos registos escritos e fotográficos que fui recolhendo e que ilustraram a</p> | | <p>“Os participantes têm direito a ser informados sobre os resultados da investigação e sobre a</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <p>minha intervenção e ação pedagógica ao longo dos meses que tive o privilégio de ali permanecer. Esta divulgação não decorreu, no entanto, da forma como eu desejaria. Várias vezes mostrei às crianças as fotos ou vídeos que lhes ia tirando ou relatava aquilo que estava a escrever no meu caderno, contudo a partilha com a equipa e as famílias poderia ter decorrido de forma mais constante e próxima.</p> <p>Quanto à investigação...</p> <p>No que respeita à investigação, não realizei uma conversa final para apresentar os resultados obtidos, no entanto tive a preocupação de ir fornecendo, ao longo da prática, alguns feedbacks e informações que garantissem uma devolução da informação, em especial, à equipa educativa. O relato das conclusões do estudo será, no entanto, comunicado e enviado para a equipa.</p> | | <p>forma como esses resultados vão ser usados e divulgados, em conformidade com o que foi acordado no âmbito do consentimento informado.”</p> |
| <p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> | <p>Considero que poderemos alargar a questão do impacto não só nas crianças, mas também à equipa educativa com a qual trabalhei. Tal como supracitei no ponto referente aos <i>custos</i> e</p> | <p>Compromisso com a equipa - “Contribuir para o debate, a inovação e a</p> | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | <p><i>benefícios</i>, o maior impacto que saliento está relacionado com a promoção e fomentação da reflexão acerca da temática da investigação e das práticas pedagógicas implementadas, geralmente, inibidoras da ação das crianças. Por conseguinte, caso esta reflexão seja potenciada e aceite pela equipa, as crianças serão as maiores beneficiadas por esta investigação.</p> | <p>procura de práticas de qualidade.”</p> | |
| <p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p> | <p>Consciente de que todo o processo deve ser transparente promovendo as metodologias participativas de todos os envolvidos, tentei concretizar esta ideia através de conversas informais que diariamente privilegiei com a equipa à qual fui dando o meu feedback, com as crianças e com as famílias. Esta troca e partilha de informações foram sempre circunscritas aos limites da confidencialidade e do respeito por todos os atores envolvidos no processo.</p> <p>Sempre me regi pela minha crença de que as famílias são os maiores detentores de conhecimento das suas crianças, por isso, fui-me inserindo gradualmente no processo que garantia a troca de informações entre o JI e a família, que acontece</p> | <p>Compromisso com a equipa - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>Compromisso com as famílias - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | geralmente no momento de transição família-JI-família, usufruindo dos mesmos para promover a comunicação e explicitação do que fui alcançando com as crianças. | | |
|--|--|--|--|

Anexo F. Folha de apresentação às famílias das crianças

OLÁ, FAMÍLIAS



Sei que já me viram pelo Jardim de Infância a brincar com as crianças e, por isso, quero apresentar-me. O meu nome é Andreia Gomes, sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a frequentar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Por esse motivo, desde o passado dia 25 de setembro de 2017 até ao próximo dia 19 de janeiro de 2018, estarei a desenvolver um conjunto de atividades com os meninos e meninas da sala 3, para que juntos possamos crescer, aprender e explorar o mundo através da aventura que é brincar.

Durante este percurso estarei inteiramente disponível para as crianças, mas também para as famílias, que são tão importantes nesta caminhada.

Anexo G. Protocolo de consentimento informado apresentado às crianças e famílias para autorizar a realização de fotografias e filmagens



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Andreia Filipa Lourenço Gomes, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2017/2018, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 25 de setembro até ao próximo dia 19 de janeiro de 2018 a realizar o meu estágio na sala 3 do jardim de infância.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no jardim de infância para que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. E, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Autorização da criança:

(nome ou impressão digital)

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

Anexo H. Protocolo de consentimento informado apresentado à equipa da *sala 3* para autorizar a realização de fotografias e filmagens



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Andreia Filipa Lourenço Gomes, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2017/2018, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 25 de setembro até ao próximo dia 19 de janeiro de 2018 a realizar o meu estágio na sala 3 do jardim de infância.

Venho por este meio solicitar autorização para tirar fotografias e/ou fazer filmagens das adultas que constituem a equipa pedagógica da sala 3 em atividades realizadas no jardim de infância para que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação dos seus dados de identificação e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. E, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Assinatura da educadora cooperante:

Assinatura da assistente operacional:

Assinatura da técnica de educação especial:

Anexo I. Protocolo de consentimento informado apresentado às educadoras do JI para autorização da gravação das entrevistas para a investigação



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

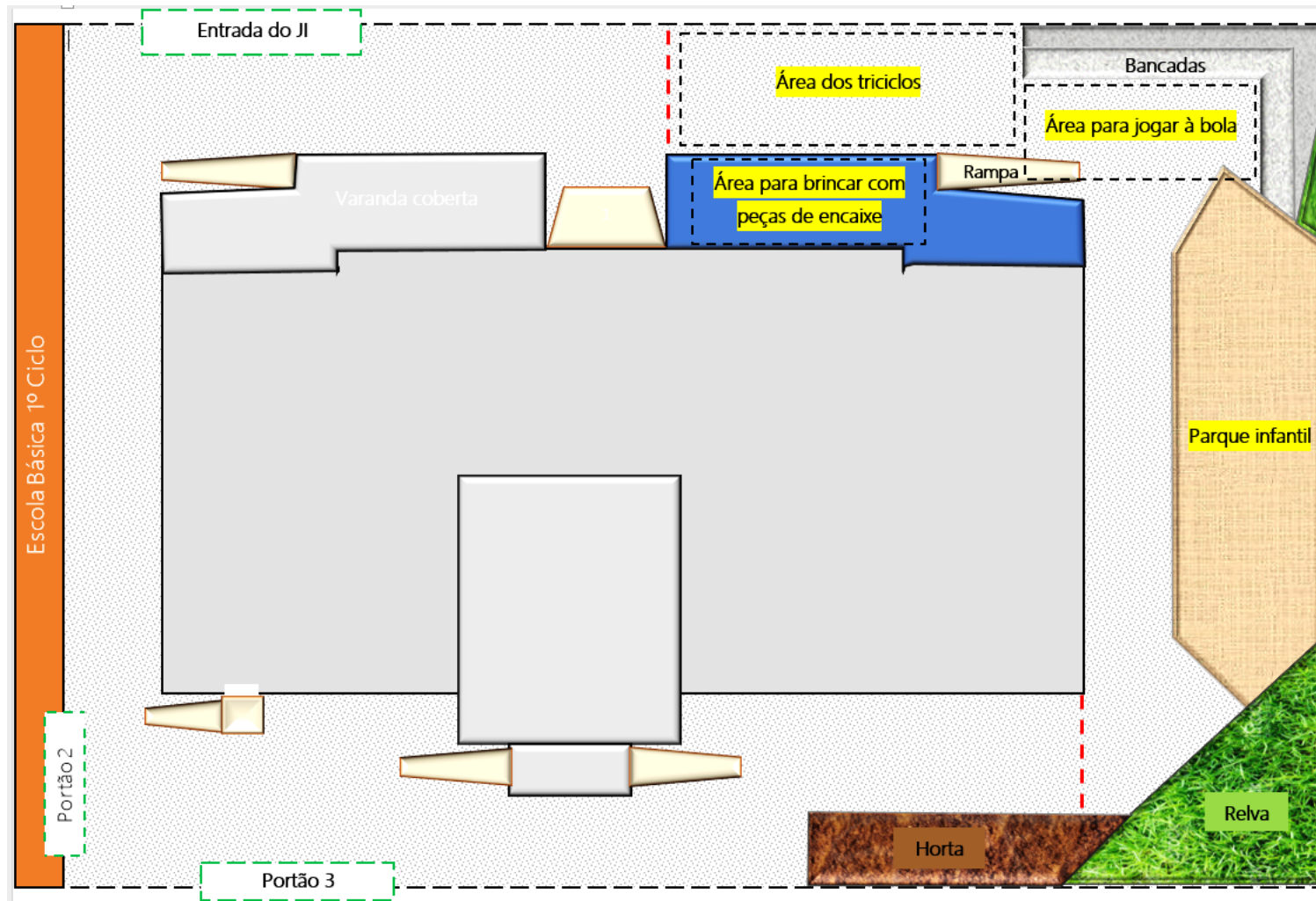
Eu, Andreia Filipa Lourenço Gomes, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2017/2018, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 25 de setembro até ao próximo dia 19 de janeiro de 2018 a realizar o meu estágio na sala 3 do jardim de infância.

A avaliação da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II incide sobre o desempenho na prática pedagógica e a realização de um relatório de estágio, sendo que neste último, é reservado um capítulo sobre a investigação realizada, que tem como objetivo compreender de que forma a perceção do risco e da segurança nos espaços exteriores/recreios interferem na ação das crianças.

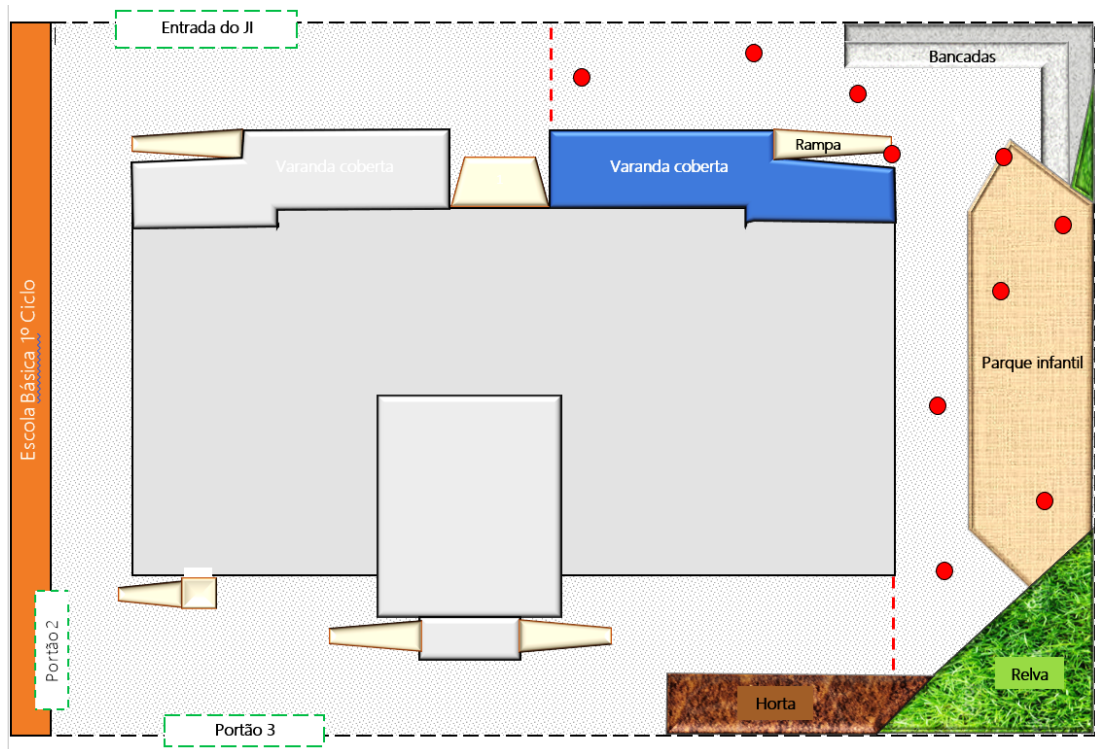
Na prossecução do supradito, venho por este meio pedir a sua colaboração e participação na investigação e solicitar que me seja autorizado proceder à gravação da entrevista e utilizar os dados recolhidos na mesma para o relatório de estágio, ou seja, os dados serão utilizados somente para os objetivos do trabalho referido e será garantido o anonimato.

| | |
|---------------------------------------|--|
| Idade: | |
| Número de anos de serviço: | |
| Número de anos a trabalhar neste JI: | |
| Assinatura da educadora participante: | |

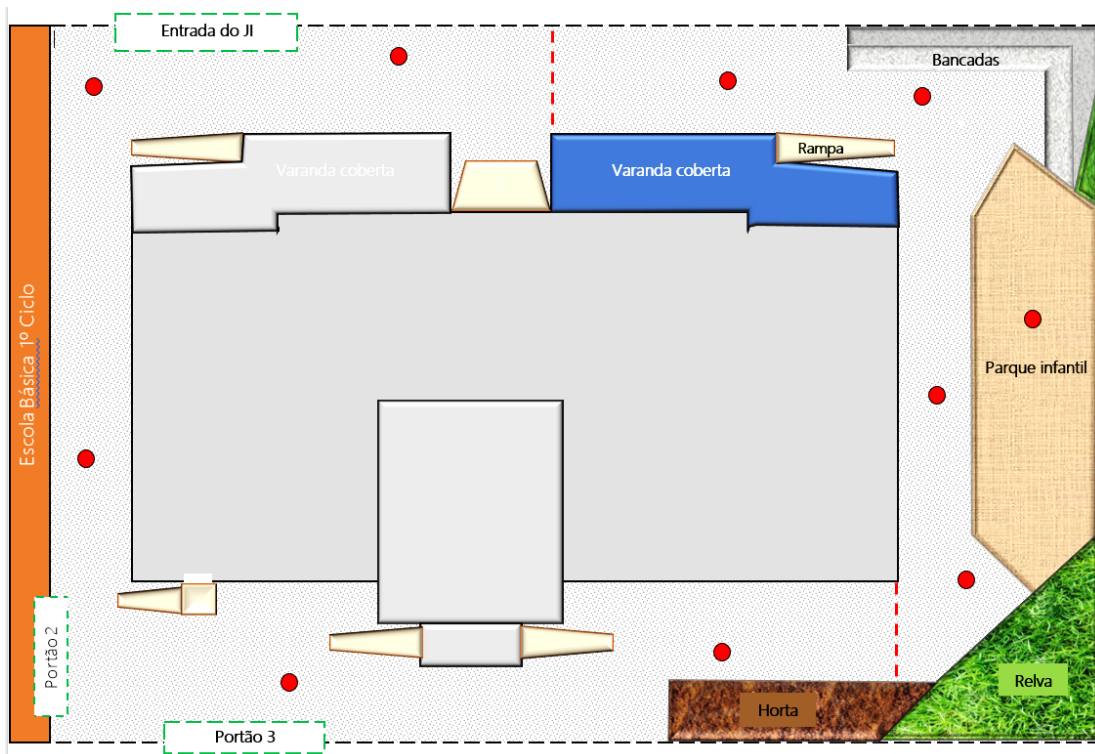
Anexo J. Demarcação de áreas para brincadeiras específicas no recreio



Anexo K. Posicionamento das adultas no espaço exterior



Simulação do posicionamento atual das adultas nos tempos de brincadeira no espaço exterior



Proposta de posicionamento das adultas nos tempos de brincadeira no espaço exterior