



Até que ponto limitamos o brincar a partir da nossa conceção de perigo?

Inês Melo de Almeida

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

2019



Até que ponto limitamos o brincar a partir da nossa conceção de perigo?

Inês Melo de Almeida

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

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, queria agradecer à minha família, pais, manos, avós, tios, primos e cunhados por acreditarem sempre em mim e me apoiarem em todos os momentos. Obrigada, pai, por releres e me apoiares em todos os meus trabalhos. Obrigada mãe, por me acalmares em todos os momentos em que pensei que não era capaz. Obrigada, *manos*, por me aturarem sempre que era mais “chata” e me ajudarem quando eu mais precisava.

Obrigada, *Afonso*, por todos os momentos em que me lembraste das minhas capacidades, por aguentares e me apoiares nos momentos em que fico mais nervosa, por me ouvires e “mimares” quando mais preciso.

Obrigada, *Lara, Joana, Carlos e Catarina!* Sem vocês, teria sido tudo muito mais complicado; obrigada pela vossa amizade.

Obrigada, *Rita*, por me teres acompanhado nestes dois estágios, só nós sabemos quanto fomos importantes uma para a outra.

Obrigada a todos os meus colegas de licenciatura e mestrado, por nos termos apoiado, durante todo este percurso.

Obrigada às minhas colegas e professores do secundário, por me fazerem ter, ainda mais, certezas de que este é o caminho certo.

Obrigada, *Sara Amado*, por me ter ajudado e guiado neste trabalho e por me ter feito acreditar que era possível.

Obrigada *Zé*, por reveres este trabalho e por seres a excelente pessoa que és.

Obrigada, professora *Ana Simões*, por me ter acompanhado e apoiado em todos os meus estágios, desde a licenciatura, e por acreditar em mim e nas minhas capacidades.

Obrigada, educadoras *Joana e Sara*, por todo o apoio, valores, atitudes e ensinamentos que me transmitiram! Certamente que fizeram de mim melhor pessoa e futura profissional.

Obrigada a todas as crianças, com quem tive o prazer de partilhar momentos extraordinários, por me fazerem crescer, alegrarem todos os meus dias e me fazerem ver que a melhor escolha que fiz foi querer ser educadora de infância.

RESUMO

O presente trabalho consubstancia-se num relatório elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS), no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-escolar. A prática profissional realizou-se entre os dias 01 de outubro de 2018 e 21 de janeiro de 2019, na valência de Jardim de Infância (JI), numa sala com 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, numa instituição sem fins lucrativos, situada no concelho de Lisboa.

O relatório que ora se apresenta, tem como principal objetivo realizar, de uma forma reflexiva, uma caracterização do contexto socioeducativo onde decorreu a prática profissional, uma identificação e avaliação das intenções que tive por base durante toda a ação, uma investigação e uma avaliação de todo o processo.

No que diz respeito à investigação, esta recai sobre a problemática do brincar e do perigo. Neste sentido, o principal objetivo da presente investigação é perceber se as conceções de perigo podem influenciar ou não, o brincar da criança.

De modo a conhecer e a compreender a problemática que identifiquei, optei por uma abordagem de natureza qualitativa, seguindo como método de investigação o estudo de caso e recorri à observação direta participante e à observação indireta, através da realização de entrevistas, como técnicas de recolha de dados.

Tanto a minha prática profissional, como a consulta bibliográfica, me levam a considerar que uma educação que valorize a permissão de brincadeiras, que envolvam situações de maior risco, terá maior sucesso se o mesmo for devidamente partilhado, explicado e fundamentado junto da equipa educativa, crianças e famílias, para que todos possamos, de forma concertada, contribuir para o desenvolvimento das crianças e para a mitigação do risco/perigo.

Palavras-chave: Criança; Perigo; Brincar; Risco; Segurança.

ABSTRACT

The present work is based on a report prepared within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II (PPS), in the first semester of the second year of the Master's Degree in Pre-school Education.

The professional practice took place between October 1, 2018 and January 21, 2019, in the practicability of Kindergarten (JI), in a class with 25 children between the ages of 3 and 5, in a non-profit institution located in Lisbon.

The main purpose of this report is to carry out, in a reflexive way, a characterization of the socio-educational context in which the professional practice took place, an identification and evaluation of the intentions that I had based throughout the practice, an investigation and evaluation of the entire process.

As far as research is concerned, it focuses on the problem of play and danger. In this sense, the main objective of the present investigation is to realize if the concepts of danger can influence the play time of the child.

In order to understand more about the problematic of the theme, I opted for a qualitative approach, following as a method of investigation the case study and recourse to direct participatory observation and indirect observation, as techniques and instruments of data collection.

Both my professional practice and the bibliographical study lead me to consider that an education that values the permission of games that involve situations of greater risk will be more successful if it is properly shared, explained and supported by the educational team, children and families, so that all of us can, in a concerted way, contribute to the development of children and to the mitigation of risk / danger.

Keywords: child; danger; play time; risk; Safety.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Caracterização do contexto	3
1.1. Meio envolvente.....	3
1.2. Contexto socioeducativo	4
1.3. Equipa educativa.....	5
1.4. Ambiente educativo.....	6
1.5. Famílias	10
1.6. Grupo de crianças.....	10
2. Análise reflexiva da intervenção	12
2.1. Intenções para a ação.....	12
2.1.1. Com as crianças.....	13
2.1.2. Com as famílias	14
2.1.3. Com a equipa educativa	14
2.2. Planificação e organização da intervenção.....	15
2.3. Avaliação global da concretização das intenções para a ação.....	18
2.3.1. Com as crianças.....	18
2.3.2. Com as famílias	21
2.3.3. Com a equipa educativa	23
3. Investigação.....	25
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	25
3.2. Revisão da literatura.....	26

3.2.1. O conceito de brincar	26
3.2.2. O conceito de perigo	28
3.3. Roteiro metodológico e ético	31
4. Apresentação e discussão dos dados	35
4.1. Conceções de perigo.....	35
4.2. Caracterização da sala de atividades	36
4.3. Caracterização do espaço exterior.....	37
4.4. Caracterização das brincadeiras	38
4.5. Conclusões.....	39
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto	41
Considerações finais.....	45
Referências.....	47
Anexos	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala.....	8
Figura 2. Recado entregue às famílias.....	23

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Horário da equipa de sala.....	6
Tabela 2. Rotina diária da sala 9.....	9
Tabela 3. Árvore categorial.....	33

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Portefólio da PPS II.....	52
Anexo B. Guião das entrevistas realizadas às educadoras e crianças.....	249
Anexo C. Roteiro Ético.....	255
Anexo D. Transcrições das entrevistas realizadas às educadoras e crianças.....	260
Anexo E. Autorização para a captação de imagens.....	291
Anexo F. Autorização para a realização do portefólio.....	293

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Auxiliar de Educação
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
EI	Educadores de Infância
JJ	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PE	Projeto Educativo
PP	Projeto Pedagógico
PPS	Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS), foi proposta a elaboração do presente relatório, bem como de um portefólio individual (cf. Anexo A, pp. 52-246). Estes correspondem a uma reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica realizada na valência de Jardim de Infância (JI). A unidade curricular, o relatório e o portefólio acima mencionados tencionam “desenvolver atitudes, competências e saberes específicos da Profissionalidade do Educador de Infância para o trabalho com crianças dos 0 aos 6 anos.” (Documento de Apoio à PPS Módulo II - JI, 2018-2019, p. 4), fazendo a correlação entre a teoria e a prática.

Neste sentido, o relatório que se apresenta, encontra-se subdividido em seis capítulos que norteiam o trabalho realizado durante o período de prática profissional, são estes: a *Caracterização do contexto*, a *Análise reflexiva da intervenção*, a *Investigação*, a *Apresentação e discussão dos dados*, a *Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto* e as *Considerações finais*.

No primeiro capítulo, intitulado de *Caracterização do contexto*, será realizada uma apresentação do mesmo, de modo a que o/a leitor/a o possa compreender melhor, referindo o meio envolvente onde está inserida a instituição, o contexto socioeducativo, a caracterização da equipa educativa e ambiente educativo de toda a instituição, bem como das famílias e do grupo de crianças que me acompanharam ao longo de toda a PPS.

O segundo capítulo, denominado *Análise reflexiva da intervenção*, consiste na definição e avaliação das intencionalidades para a ação, no que concerne às crianças, famílias e equipa educativa.

No terceiro capítulo, designado *Investigação*, será mencionada a problemática de investigação que surgiu no decorrer da prática, uma revisão de literatura sobre a temática, a natureza e o método da investigação, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha dos dados, a análise de conteúdos, os princípios éticos e deontológicos que tive em conta, bem como algumas conclusões sobre a problemática em questão.

Na *Apresentação e discussão dos dados*, abordada no quarto capítulo, far-se-á a exposição de algumas conclusões acerca da problemática em questão, tendo em conta as “vozes” dos participantes do estudo.

No quinto capítulo, *Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto*, far-se-á uma análise reflexiva sobre todo o percurso realizado tanto na valência de creche, como na valência de JI.

Já no último e sexto capítulo, *Considerações finais*, elaborar-se-á uma reflexão sobre toda a prática, referindo a importância da mesma na construção da minha identidade profissional, bem como algumas conclusões sobre a temática desenvolvida na investigação do presente relatório.

Por fim, é de salientar que as diversas temáticas abordadas ao longo do presente relatório serão suportadas por literatura de referência, procurando explicitar de forma objetiva e sistemática todos os conceitos e linhas de pensamento implicado.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O primeiro capítulo do presente relatório tem como intuito dar a conhecer, de um modo estruturado e fundamentado, a caracterização do contexto educativo onde foi realizada a PPS II. Há que salientar que cada equipamento educativo se organiza de uma forma específica, ou seja, consoante as relações dos seus intervenientes, as crianças, as famílias, os materiais, entre outros aspetos, tentando sempre “organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham”, apresentando, assim, “as suas características próprias e uma especificidade que decorre da dimensão da rede em que está incluído . . . da dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe, diferenciando-se ainda pelos níveis educativos que engloba” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 23).

Posto isto, será mencionado o meio onde a instituição se encontra inserida, a sua missão e objetivos pedagógicos. Além disso, será ainda abordada a caracterização do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das famílias e, por fim, do grupo de crianças.

1.1. Meio envolvente

A instituição onde realizei a PPS II situa-se no concelho de Lisboa. O equipamento educativo presta serviços na valência de creche e de jardim de infância, sendo a lotação máxima de cento e cinquenta e seis crianças. As duas salas de berçário contam com dez crianças cada uma, as duas salas de um ano contam com onze a catorze crianças por sala. Existem duas salas de dois anos que acolhem dezoito crianças cada uma e, por fim, cada uma das três salas de jardim de infância conta com vinte e cinco crianças.

Relativamente ao meio envolvente do estabelecimento educativo em causa, este encontra-se rodeado por diferentes tipos de superfícies comerciais, dois ginásios e três estabelecimentos ocupacionais dos tempos livres para adultos e crianças. É de referir que, alguns destes locais têm parceria com o equipamento educativo em causa, de forma a potenciar o desenvolvimento holístico das crianças. Tendo origens diversas, as

superfícies comerciais reúnem diferentes serviços, nomeadamente, na área de restauração, farmacêuticos, musicais, vestuário, mobiliário, desportivos, entre outros.

1.2. Contexto socioeducativo

Para a redação do presente tópico, foram utilizados diversos documentos, nomeadamente o Projeto Educativo (PE) (2014-2015) do estabelecimento, o Regulamento Interno (2018-2019), o site da Fundação X e o Decreto-Lei referente ao número de horas de funcionamento do estabelecimento.

O equipamento educativo analisado no presente relatório é uma entidade sem fins lucrativos. Os colégios foram implementados/criados pela Fundação X com o intuito de contribuir para melhorar a vida dos colaboradores da fundação, bem como das suas famílias e da comunidade, sendo que também já tem as suas portas abertas para famílias não pertencentes à fundação (Fundação X, s.d.).

A Fundação em causa tem como principal intenção a “construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável” (Fundação X, s.d.). Não obstante, o presente estabelecimento educativo apresenta o seu próprio objetivo que vai ao encontro da missão da Fundação, sendo este a promoção do “desenvolvimento integral da criança numa ótica de educação para a cidadania, contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua família” (Regulamento Interno, 2018/2019, p.4). A sua visão e missão recaem não só sobre o desenvolvimento global e completo da criança, fomentando a educação para a cidadania, envolvendo a vida pessoal e profissional das famílias, mas também sobre a promoção de uma ação pedagógica de excelência, que se destaca pelo apoio prestado às famílias e no crescimento profissional de todos os colaboradores (Projeto Educativo, 2014-2015).

Como supramencionado, um dos fatores de destaque do presente equipamento educativo é o apoio prestado às famílias. Esta componente, através do Decreto-Lei nº147/97, de 11 de julho, permitiu o alargamento do horário do estabelecimento para além das quarenta horas. Neste sentido, as portas do mesmo mantêm-se abertas de segunda a domingo, sendo que a “componente letiva de intencionalidade pedagógica” decorre

durante vinte e cinco horas semanais e a “componente de apoio à Família” durante o restante horário.

O presente estabelecimento educativo rege-se pelo modelo pedagógico High Scope e assenta, também, nos Direitos Universais do Homem e da Criança, tais como, (i) solidariedade; (ii) partilha; (iii) respeito pela diferença; (iv) diálogo intercultural e, por fim, (v) responsabilidade (PE, 2014-2015).

1.3. Equipa educativa

O trabalho em equipa é algo fundamental para o bom funcionamento dos equipamentos educativos. É necessário que exista um trabalho cooperado entre todos os intervenientes existentes na instituição, de forma a assegurar a fruição e cumprimento dos objetivos, garantindo sempre o bem-estar e desenvolvimento holístico das crianças. Para além destes aspetos, os diversos membros da equipa educativa devem respeitar-se mutuamente sem discriminações, apoiando-se e auxiliando-se no seu desenvolvimento profissional (APEI, 2011).

Através das diversas observações e das leituras realizadas nos documentos citados, é possível aferir que a equipa educativa do estabelecimento em causa é composta por trinta e seis elementos. Todos estes elementos cumprem os requisitos das “orientações técnicas dos normativos legais, objetivos gerais, modelo pedagógico, horário e período de funcionamento” (PE, 2014-2015, p.39). Segundo o mesmo documento “da equipa, fazem parte colaboradores com funções pedagógicas, pessoas dos serviços de apoio e dos serviços externos, uma Psicóloga e uma Educadora de Infância com funções de coordenação” (pp.39-40). Torna-se importante salientar que a direção dos colégios é representada por uma pessoa e a direção pedagógica por outra. Existe, também, uma psicóloga educacional, uma auxiliar de serviços gerais (ASG) e dois administrativos. Relativamente ao Jardim de Infância, existem três educadores de infância (EI) e três auxiliares de educação (AE). De forma a facilitar a compreensão da organização da equipa, foi realizado um organigrama (cf. Anexo A, p. 247) tendo por base o original apresentado no PE (2014-2015).

No que diz respeito ao apoio à família, este é constituído por três educadores e, no mínimo, três auxiliares de educação, número que pode variar consoante o número de crianças no momento, de forma a manter o rácio adulto criança equilibrado (Regulamento Interno, 2018/2019).

Relativamente à equipa educativa da sala 9, onde realizei a PPS II, esta é composta pela educadora cooperante e pela auxiliar de educação. De modo a garantir o bom funcionamento da sala, tanto a educadora como a auxiliar têm um horário fixo durante toda a semana. Existe, ainda, um horário de atendimento às famílias, que pode ser solicitado tanto pela equipa de sala como pelas famílias, mas que, de modo a facilitar a organização, carece de marcação prévia.

Tabela 1

Horário da Equipa de Sala

Equipa de Sala	Horário de trabalho	Horário de atendimento às famílias
Educadora de Infância	9h00 – 17h15	Quinta feira: 16h30 – 17h15
Auxiliar de Educação	8h00 – 16h30 (horário de aleitamento: 9h – 15h30)	

1.4. Ambiente educativo

Qualquer ambiente educativo terá uma influência marcante na qualidade da estimulação psicomotora, sensorial e cognitiva da criança. É de salientar que um ambiente enriquecido requer uma ação reflexiva por parte do/a educador/a, não esquecendo os diferentes aspetos do desenvolvimento na primeira infância. Para isso, é fundamental que o/a educador/a possua conhecimentos prévios acerca de cada criança, pois tais conhecimentos podem ser fundamentais para a compreensão de algumas características, adequando os estímulos que pretende promover ao grupo e a cada criança.

Quando pensamos na organização de um ambiente educativo, devemos ter sempre em conta as características desenvolvimentais das crianças, bem como as suas faixas etárias. Assim, o/a educador/a deve organizar cuidadosamente o espaço, selecionando

meticulosamente os materiais e a disposição destes na sala, contribuindo desta forma para o cumprimento das suas finalidades e intenções educativas. Tal como afirma Forneiro (1998), é necessário que o/a educador/a “reflita sobre os princípios básicos que devem reger a sua ação educativa e de que maneira podem concretizar-se na prática da sala de aula, projetando, assim, um ambiente de aprendizagem que seja coerente com a consecução de tais princípios” (p. 262).

No que diz respeito à sala 9, destinada a um grupo de crianças entre os três e os cinco anos de idade, esta é um espaço amplo, com luz natural e que está organizado por áreas de interesse, devidamente identificadas, nomeadamente: área dos blocos; área dos jogos; área da natureza; área da casa; área do computador; área dos livros; área da arte e, por fim, área da escrita. Este género de organização promove a autonomia das crianças, uma vez que estas conseguem identificar facilmente onde, com o quê e com quem é que querem brincar. É de referir que, apesar de as áreas estarem bem demarcadas, existe liberdade para que as crianças possam passar de uma área para a outra e, ao mesmo tempo, levar materiais, por exemplo, da área da casa para a área dos blocos. Neste sentido e concordando com Hohmann e Weikart (1997), “ao organizar as áreas de interesse, a flexibilidade deve ser uma regra essencial” (p. 171) e, segundo os mesmos autores, devem ser acessíveis tanto a adultos como a crianças, de modo a que os adultos consigam observar e “confortavelmente participarem nas brincadeiras das crianças ao nível físico destas” (p. 162). Durante todo o meu estágio, pude vivenciar, por diversas vezes esta realidade, uma vez que os adultos se envolviam nas brincadeiras das crianças.

Relativamente aos materiais e objetos, posso afirmar que estes são diversificados e têm em conta tanto a faixa etária das crianças como o seu quotidiano. As crianças sabem sempre a que área é que os materiais pertencem e onde é que os têm de arrumar. Este facto deve-se à utilização da etiquetagem, que, na minha opinião, é uma *excelente* estratégia. Na sala 9, a etiquetagem está presente não só dentro da sala como fora da mesma. Dentro da sala, podemos ver que as áreas estão identificadas não só com o seu nome, mas também com uma imagem representativa. Estas representações “ajudam os adultos que são novos no centro, bem como as crianças que começam a interessar-se por letras e palavras e gostam de as reproduzir” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 181). Além das áreas, os materiais também estão identificados, por exemplo, na área dos jogos, cada

prateleira tem um pedaço de papel autocolante de uma cor e os jogos que fazem parte dessa prateleira têm um pedaço de papel autocolante da mesma cor. É de referir que, os materiais estão agrupados consoante as suas funções, ou seja, os legos maiores estão separados dos legos mais pequenos, por exemplo. Fora da sala, cada criança tem o seu cabide e cubo, devidamente identificados com o nome e a sua fotografia, podendo aceder a estes autonomamente. Nestes, as crianças guardam as suas roupas, lençóis e alguns brinquedos. Também a educadora recorre ao cubo para partilhar alguns recados com as famílias.

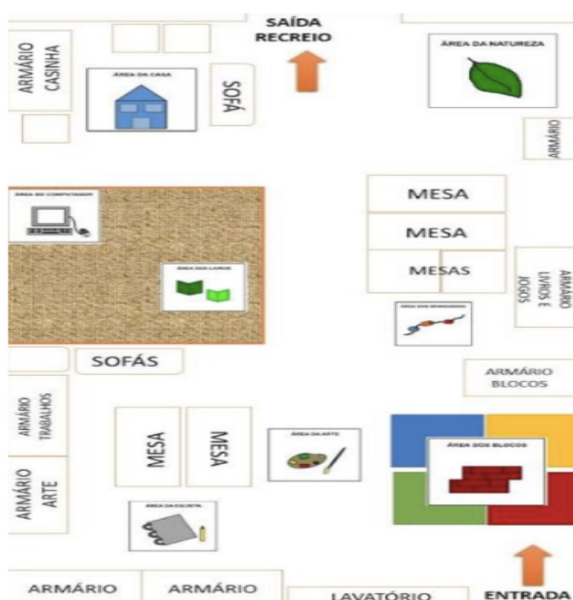


Figura 1. Planta da sala. Adaptado de Projeto Curricular de Sala (2018/2019)

Relativamente às rotinas, de acordo com Cardona (1992), as crianças necessitam de ter uma rotina definida, para que estas se consigam orientar durante o dia, prevendo os momentos seguintes de uma forma mais autónoma, sendo este um aspeto fundamental para o seu desenvolvimento. Contudo, a organização das rotinas deve ser previamente estruturada, tendo em conta os princípios pedagógicos, e não de uma forma rígida, promovendo assim segurança e tranquilidade às crianças.

A rotina da sala 9 é planeada pela equipa de sala, tendo em conta os princípios do modelo pedagógico High Scope pelo qual a instituição se rege e é partilhada com as famílias. Tal como pode ser observado na tabela seguinte, a rotina da sala fomenta a

aprendizagem ativa, contemplando o processo *planear-fazer-rever*. A par dessa rotina, todos os dias da semana têm uma especificidade, sendo que na segunda feira é o dia da partilha, em que uma criança leva para a sala algo que queira partilhar com o grupo; na terça feira, é o dia do pé descalço: neste dia, ninguém pode entrar calçado na sala; quarta feira é o dia do brinquedo, em que as crianças podem levar um jogo ou um brinquedo para a sala; quinta feira é o dia sem farda, como o nome indica as crianças podem ir sem farda para o colégio. Por fim, na sexta feira é o dia da surpresa: neste dia, um elemento da família de uma criança vai à sala contar uma história na hora da sesta. As crianças têm bem presente toda a rotina e se, por algum motivo, algum dos momentos não for cumprido, elas são as primeiras a dar conta disso mesmo à equipa educativa da sala. Existe, ainda, a planificação semanal que é afixada na porta da sala, no início de cada semana; no entanto, esta é flexível, podendo sofrer alterações sempre que seja necessário.

Tabela 2

Rotina diária da sala 9

Horas	Tempo da rotina
9h00	Acolhimento / Tempo de Exterior
9h30	Quadro das Mensagens
9h50	Tempo de Planear
10h00	Tempo de Fazer
10h50	Tempo de Arrumar
11h00	Tempo de Refeição Ligeira / Tempo de Rever
11h20	Tempo de pequeno ou grande grupo
11h45	Tempo de Fazer as Camas
12h00	Higiene
12h10	Tempo de Refeição: Almoço
13h00	Tempo de Exterior
13h30	Higiene e Tempo de Repouso
15h00	Levantar e Arrumar as Camas
15h30	Tempo de Grande grupo (Atividades de Enriquecimento Curricular)

16h00	Tempo de Refeição: Lanche
16h30	Tempo de Exterior

1.5. Famílias

É importante realizar uma caracterização das famílias, uma vez que é através destas que as crianças têm um primeiro contacto com a sua cultura e envolvimento social. O conhecimento das suas famílias não é uma forma direta de fazer a caracterização das crianças, mas é essencial para “compreendê-las pelo que *fazem*, já que é naquelas experiências significativas que se aprofundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças no JI” (Ferreira, 2004, p. 66).

Segundo o Projeto Curricular de Sala (2018/2019), a maioria das crianças vive com os pais e tem irmãos, sendo que apenas quatro crianças possuem uma estrutura familiar monoparental. Em relação ao nível socioeconómico das famílias, este é na sua maioria médio, havendo a existência de alguns casos pontuais em que é médio-baixo e médio-alto.

No que diz respeito à relação entre as famílias e a instituição, posso afirmar que são famílias participativas, demonstram disponibilidade para cooperar com a equipa e aceitam as propostas que lhes são feitas. Ao longo destes meses, pude presenciar a existência de uma relação de confiança entre ambas as partes, havendo sempre uma demonstração de disponibilidade para apoiar e escutar as famílias.

De modo a facilitar a comunicação entre a equipa educativa e as famílias, são utilizados diversos meios de comunicação, tais como: o *weduc* (plataforma *online*); o caderno escola/família; a porta da sala; o painel da sala no corredor; o dossier de partilha de sala e o quadro branco à entrada do colégio.

1.6. Grupo de crianças

Torna-se fulcral caracterizar o grupo de crianças, recolhendo diversos dados relevantes sobre o mesmo, através das nossas observações, consulta de documentos da instituição, bem como o contacto com as diferentes famílias, no sentido em que esta

caracterização é parte necessária para a elaboração e gestão do currículo. (cf. Lopes da Silva et al., 2016)

O grupo da sala 9 é composto por vinte cinco crianças, treze do sexo masculino e doze do sexo feminino. No momento em que iniciei a PPS II, as idades estavam compreendidas entre os três e os cinco anos. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, no entanto existem diversas raízes culturais, tais como angolana, cabo-verdiana e brasileira

Relativamente ao percurso institucional, todas as crianças já frequentavam a instituição no ano anterior, sendo que quinze delas transitaram com a educadora e as restantes dez transitaram das restantes salas de II.

No que diz respeito às características do grupo, pude constatar, através da minha observação e intervenção ao longo destes meses, que, no geral, são crianças *confiantes, participativas, atentas e autónomas*. É um grupo *curioso e interessado* em descobrir e aprender acerca do mundo que as rodeia, demonstrando uma aptidão e um gosto particular pelas Ciências Naturais e Sociais. São *aventureiras*, não dizem que não a um novo desafio, demonstram um grande apreço pela exploração, tanto de materiais como do espaço que as rodeia. Durante as suas brincadeiras, procuram, maioritariamente, as áreas dos blocos, da natureza e da casa.

Quanto às relações sociais, são crianças que não estranham a presença de novos adultos ou crianças, sendo que as acolhem e integram nas suas brincadeiras desde o primeiro momento. A relação entre as crianças do grupo é próxima, sendo visível o sentimento de cooperação entre as mesmas.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Intenções para a ação

O/A educador/a de infância deve ter as suas intencionalidades pedagógicas bem presentes, ao longo de toda a sua prática, uma vez que são estas que vão influenciar a sua ação. Assim, é importante que o/a educador/a analise a sua intervenção de uma forma reflexiva, formativa e contínua. Deste modo, será possível adequar as suas práticas pedagógicas adaptando-as ao contexto em que está inserido e aos atores que fazem parte do mesmo, que são: as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Tendo em conta as caracterizações realizadas no capítulo anterior, mobilizei essa informação para a minha prática, ou seja, aquando da definição das minhas intencionalidades para cada um dos atores anteriormente mencionados, tive a preocupação de construir uma relação entre as características de cada um e as minhas intenções. Segundo Portugal (2012), “caberá a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade” (p. 14).

Com efeito, destaco como principais pressupostos pedagógicos que nortearam a minha prática os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância defendidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), sendo estes: o “desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo da evolução da criança”; o “reconhecimento da criança como sujeito e agente”; a “exigência de resposta a todas as crianças” e a “construção articulada do saber” (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 8-10) e, ainda, os princípios orientadores do modelo pedagógico *HighScope* que dizem respeito à promoção de uma “aprendizagem activa para crianças; interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; ambiente físico acolhedor e orientado para a criança; horários e rotinas que se adaptam às crianças; e observações diárias que orientam as interações dos adultos com as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 10).

2.1.1. Com as crianças

No que ao grupo de crianças diz respeito, defini como primeira intencionalidade pedagógica **desenvolver uma relação de proximidade e confiança com as crianças**. Considero fulcral que esta relação esteja presente em toda a minha intervenção, uma vez que, sem esta, a prática educativa não terá tanta qualidade. Tal como Hohmann e Weikart (1997) defendem, o adulto deve relacionar-se com a criança “como se de um *companheiro* se tratasse, estando atento às intenções dela e ajudando-a a levar a cabo e a expandir a actividade que pretende empreender” (p. 51).

Concordando com a ideia de que o adulto deve adequar as suas interações a cada uma das crianças com quem lida, determinei como segunda intencionalidade o **reconhecer e respeitar a unicidade de cada criança**, tendo em conta as suas necessidades, características, ritmos de desenvolvimento e aprendizagem e, ainda, a valorização da cultura e dos seus saberes. Através desta intenção, pretendo encarar cada criança como “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

A terceira intencionalidade vai ao encontro da segunda, uma vez que assenta na **promoção da participação das crianças na tomada de decisões**. Tendo por base a alínea 1 do artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, todas as crianças têm “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhes digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (p. 11).

Por fim, a minha quarta intencionalidade vai ao encontro da problemática do presente relatório, pois que, durante toda a minha prática, tentei **reconhecer, respeitar e apoiar as escolhas das crianças nas suas ações**. Assim como Hohmann e Weikart (1997), acredito na importância de deixar as crianças explorarem os materiais e o meu envolvente à sua maneira, quando isso lhes é proporcionado “as crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (p. 35).

2.1.2. Com as famílias

Relativamente às famílias, acredito que a relação que se cria entre estas e a equipa educativa é essencial para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, penso que é crucial que estes dois atores trabalhem em conjunto, para benefício primordial das crianças, de modo a garantir uma transição suave entre o contexto familiar e a instituição.

A meu ver, a relação entre a equipa educativa e as famílias deve ter em conta a partilha de opiniões e saberes de cada um, ou seja, deve existir a oportunidade da equipa educativa e das famílias expressarem as suas opiniões, dúvidas e saberes e, ainda, trocarem informações relativas à vida da criança não só no JI, mas também em casa. Estas partilhas podem acontecer nos momentos em que as famílias vão deixar a criança ou quando a vão buscar. No caso em apreço, existe ainda a possibilidade de se marcar uma reunião com a educadora responsável de sala. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), um dos direitos que assistem às famílias é o de ter um papel ativo no desenvolvimento do percurso pedagógico das crianças “não só sendo informados do que se passa no jardim de infância como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (p. 16).

Tendo em conta o que foi referido, defini como intencionalidades para a minha ação com as famílias: estabelecer uma relação de confiança com as famílias e, ainda, partilhar e envolver as famílias em momentos significativos do quotidiano da criança.

2.1.3. Com a equipa educativa

No que concerne à equipa educativa, acredito que o trabalho deve ser realizado de uma forma colaborativa, ou seja, contando com o contributo de todos os elementos da equipa porque, se existir partilha de informações e opiniões, as intencionalidades pedagógicas serão mais facilmente alcançadas. Para que isto aconteça, penso que é fundamental **estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a equipa educativa**, tendo sido esta a minha primeira intencionalidade, pois só assim seria capaz de contribuir para a promoção de um ambiente educativo de qualidade.

Ainda tendo em conta a mesma linha de pensamento, a segunda intencionalidade recai sobre o **envolvimento da equipa educativa nas propostas por mim elaboradas**.

Para mim, é essencial que a equipa educativa esteja a par e participe nas minhas propostas, no sentido em que esta é uma forma de eu crescer enquanto pessoa e profissional e, com o auxílio da equipa educativa, promover momentos de qualidade ao grupo.

2.2. Planificação e organização da intervenção

Durante toda a minha prática, tive sempre em conta a importância da observação, reflexão, planeamento e avaliação, uma vez que, a meu ver, estas ações são cruciais para conseguir desenvolver uma prática de qualidade.

No sentido de realizar um planeamento que fosse ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças e da equipa de sala, tentei, primeiramente, conhecer estes dois agentes do processo educativo. Para isso, foram essenciais o apoio e a transmissão de conhecimento da educadora acerca das características individuais do grupo, inteirar-me dos PP e PE, bem como o meu envolvimento nas rotinas diárias do grupo.

Através da aquisição destes conhecimentos, fui capaz de traçar melhor os meus objetivos para a PPS, nomeadamente: promover a participação da(s) criança(s) na tomada de decisões; incentivar o diálogo e o debate entre as crianças; fomentar a cooperação e o respeito entre pares e promover uma aprendizagem ativa, em que as crianças tenham a possibilidade de desenvolver uma atitude crítica.

Os *Tempos de Transição*, podem não ser fáceis para as crianças, pelo que o/a educador/a deve minimizar o número de mudanças pelas quais as crianças têm de passar. Um dos momentos mais complicados é antes do almoço quando todas as crianças vão à casa de banho e, como é pouco provável que todas estejam prontas ao mesmo tempo, há sempre umas que ficam à espera das outras. Este momento pode ser bastante *aborrecido* para as crianças que estão à espera; assim, é necessário que o/a educador/a tente reverter, de algum modo, este sentimento pelo qual as crianças passam. Tendo isso em conta, tentei que as transições fossem realizadas de uma forma suave e interessante para as crianças, tal como pode ser observado no seguinte registo diário:

Enquanto algumas crianças ainda estavam a fazer a sua higiene para depois irem almoçar, eu fiquei com as crianças que já estavam prontas no corredor. As crianças sentaram-se no parapeito da janela, como de

costume, e o Manuel disse-me: “*Inês, podes fazer o jogo que estávamos a fazer no recreio?*”

Eu disse-lhe que sim e, durante este tempo, estivemos a jogar ao rei manda. Depois de eu pedir que cumprissem algumas “ordens”, como por exemplo tocar no nariz, tocar na boca, tocar na perna e nas orelhas ao mesmo tempo, foi a vez do Manuel ser o rei. As crianças ficaram bastante divertidas e menos agitadas do que o normal. (Excerto do registo diário, 29 de novembro de 2018).

Relativamente ao planeamento das atividades, este foi realizado de forma cooperada com a equipa de sala. Todas as semanas, reunia-me com a equipa para definirmos as atividades para a semana seguinte e, neste planeamento, a minha opinião foi sempre valorizada. A título de exemplo, quando iniciei a minha PPS, começou a desenvolver-se na sala um projeto sobre tartarugas, o que me permitiu sugerir a visita de uma veterinária de exóticos ao colégio para que as crianças pudessem satisfazer a sua curiosidade e alargar os seus conhecimentos acerca destes animais. Esta sugestão veio a ser aceite e, nesta visita, a Veterinária explicou quais os requisitos necessários para podermos ter uma tartaruga na nossa sala. Após a receção da tartaruga no colégio, foi agendada uma nova sessão, onde as crianças puderam esclarecer as dúvidas acerca do modo como se devem tratar estes animais. Também surgiu a hipótese de se realizar uma visita à clínica veterinária, no entanto, por motivos logísticos, esta ação não se veio a concretizar.

Com o decorrer do estágio e com o início do projeto que desenvolvi com as crianças sobre reflexos e sombras, começaram a surgir algumas dúvidas nas planificações, uma vez que nem sempre foi fácil pensar em atividades do interesse das crianças e que, ao mesmo tempo, dessem resposta às suas curiosidades e aos objetivos que eu tracei para este projeto. Nesta fase, foi fundamental o trabalho desenvolvido em equipa, pois através deste pude contar com a experiência e o apoio incondicional da educadora cooperante em todo o processo.

Para a realização das atividades, foi tida em conta a diversificação do espaço disponível para as mesmas: foram utilizadas a sala de atividades, a sala polivalente e o

recreio exterior. É de realçar que estes espaços não foram explorados apenas em momentos de atividades planeadas, mas também no *Tempo de Fazer*, em que as crianças têm a liberdade de decidir o rumo que querem dar à brincadeira.

Durante o meu percurso, pretendi proporcionar situações e experiências diversificadas, realizando atividades adequadas que despertassem o interesse e a motivação por parte das crianças, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Era, ainda, minha intenção que as crianças compreendessem a importância de que perante uma dúvida/curiosidade, sobre um determinado assunto, deveriam investigar, questionar, explorar, experimentar e debater, ou seja, pretendi dar-lhes ferramentas para puderem satisfazer as suas curiosidades e/ou inquietações. Neste sentido, foram utilizados diversos materiais que estimulassem o interesse pela atividade, bem como pela apreensão de novos conceitos. Como por exemplo, a utilização de um CD e um tubo de cartão, permitiram que as crianças verificassem, na prática, como é que se forma o arco-íris.

A meu ver, o Trabalho de Projeto é uma excelente metodologia para promover estas intenções, uma vez que se enquadra nas “metodologias de trabalho ativas, construtivas, que impliquem a criança em processos de investigação” através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), as crianças desenvolvem ferramentas para dar resposta às suas questões (Vasconcelos et al., 2012, p. 12).

Tal como pude constatar, no decorrer deste estágio, as crianças conseguiram desenvolver e aprimorar diversas competências, tais como: a partir do questionamento, exploração e pesquisa, foram capazes de responder às suas inquietações e/ou curiosidades; demonstraram que têm uma atitude crítica, tomam decisões, debatem com os seus pares e com adultos, demonstrando respeito pelo outro. Considero que o facto de termos trabalhado, maioritariamente, em pequenos grupos, foi uma mais valia, pois desta forma, as crianças participaram mais, ao contrário dos momentos em grande grupo em que existiram algumas crianças que não participaram tanto.

Algo de que me orgulho é o facto das crianças terem sido “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9), no sentido em que lhes foi sempre dada a oportunidade de exporem e debaterem as suas ideias; além disso, foram as próprias

que decidiram como queriam desenvolver e divulgar o projeto realizado. Assim, o meu papel enquanto estagiária foi o de apoiar as descobertas que as crianças foram fazendo, observando e refletindo sobre cada momento, pois que, segundo Edwards (citado por Vasconcelos et al., 2012), os/as educadores/as “passam de «transmissores» de saberes a «criadores de possibilidades», «provocadores» do desenvolvimento infantil, promovendo interações significativas, numa «pedagogia responsiva»” (p. 20).

2.3. Avaliação global da concretização das intenções para a ação

Após ter identificado quais as minhas intencionalidades pedagógicas com as crianças, famílias e equipa educativa, torna-se essencial perceber se estas foram, realmente, postas em prática. Assim, no presente tópico, irei realizar uma avaliação global da concretização das intencionalidades acima referidas, explicitando de que modo é que as coloquei, ou não, em prática.

2.3.1. Com as crianças

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, ao longo da PPS, as minhas intenções com as crianças foram: (i) **desenvolver uma relação de proximidade e confiança com as crianças**; (ii) **reconhecer e respeitar a unicidade de cada criança**; (iii) **promover a participação das crianças na tomada de decisões** e (iv) **reconhecer, respeitar e apoiar as escolhas das crianças nas suas ações**.

Tal como referi no capítulo anterior, as crianças da sala 9 lidam bem com a presença de adultos que não conhecem, pelo que senti que, desde o início, reagiram muito bem à minha presença na sala e nas suas rotinas. Apesar da fácil adaptação, foi fulcral dar o tempo e o espaço necessário às crianças para que, tanto elas me fossem conhecendo a mim, como para que eu as fosse conhecendo. Desde o primeiro dia, fui abordada por várias crianças para que fosse brincar com elas e, rapidamente, se aperceberam que podiam confiar em mim para os momentos em que precisassem de algum conforto. Foram, também, as próprias que me deram a conhecer as suas rotinas e que me integraram nas mesmas de uma forma natural. Julgo que esta minha intenção foi conseguida, pois foi

notória, durante toda a prática, a relação afetiva de qualidade que estabeleci com todas as crianças do grupo, um exemplo disso é o seguinte episódio:

Quando estávamos a sair do refeitório para ir para a sala, o Simão vem ter comigo a chorar e abraçasse a mim. Perguntei-lhe o que se passava para ele estar assim.

Simão: *“Eu hoje vou levar uma pica e não quero.”*

Eu: *“Não queres porquê Simão?”*

Simão: *“Porque dói.”*

Eu: *“Olha Simão, levar uma pica pode doer um bocadinho, mas não dói muito e, além disso, as picas são boas para não ficarmos doentes.”*

Simão: *“Mas eu não quero.”*

Eu: *“O mano também vai contigo levar a pica?”*

Simão: *“Sim, mas não é ao mesmo tempo.”*

Eu: *“Então quando estiveres a levar a pica dás a mão ao mano.”* (Excerto do registo diário, 8 de novembro de 2018).

No que concerne à segunda intenção, tentei conhecer e valorizar as características e necessidades particulares de cada criança. Para isso, recorri à equipa educativa, à observação e à vivência com cada uma das crianças, de modo a conhecer um pouco da história de cada uma, bem como as suas individualidades. Tendo um maior conhecimento sobre cada criança, consegui adaptar a minha ação a cada uma, respeitando o seu tempo, os seus interesses e as suas necessidades.

Relativamente à promoção da participação das crianças na tomada de decisões, procurei, durante toda a PPS, dar oportunidades para que pudessem expor as suas opiniões, tanto em situações mais individualizadas, como em pequeno ou grande grupo, incentivando o diálogo e o debate entre as mesmas. Estas situações proporcionaram, ainda, a possibilidade de desenvolver uma atitude crítica, bem como a cooperação e o respeito entre pares. Um dos momentos em que estas situações mais se destacaram foi no desenvolvimento do projeto que realizei com o grupo sobre *Como é que a água do*

Rodrigo foi parar ao teto?, o qual possibilitou diversos debates e partilhas de opiniões entre crianças e crianças e adultos, tal como pode ser observado no registo diário abaixo:

Após a exploração dos espelhos flexíveis, juntámo-nos para partilharmos as nossas experiências

Manuel: “*Ficámos grandes, ficámos pequenos.*”

Inês: “*Como é que nós ficávamos grandes?*”

Manuel: “*Quando puxávamos o espelho.*”

Leonor: “*Ficávamos super híper mega elásticos.*”

David: “*Ficámos ao contrário.*”

Rita: “*Vimos o teto no chão.*”

Inês: “*Como é que viram o teto no chão?*”

Leonor: “*Foi no espelho.*”

Rita: “*Era o reflexo do teto lá em cima.*” (Excerto do registo diário, 26 de novembro de 2018).

Para finalizar, de modo a garantir o reconhecimento, respeito e apoio das escolhas das crianças nas suas ações, dei liberdade para que estas tomassem as suas decisões e percebessem os seus próprios limites. Neste sentido, foi importante refletir e questionar as crianças sobre determinadas ações, para que tivessem a perceção das consequências das suas atitudes e respetivas implicações. Por exemplo, numa discussão entre duas crianças, tentei sempre não tirar nenhum partido e promover o diálogo entre ambas. Relativamente a momentos em que as crianças tomavam decisões mais arriscadas, como trepar a grade do recreio, tentei não proibir de imediato a sua ação, de modo a dar maior liberdade, sem deixar descuar a sua segurança. Assim, apesar de, inicialmente, não ter sido fácil tomar uma atitude de maior permissibilidade, fui contrariando um pouco as minhas conceções de perigo, para promover a autonomia e tomada de decisão das crianças (cf. o seguinte registo diário).

Durante o momento de tempo exterior, as crianças juntaram-se no meio do recreio e utilizaram um tronco, dois pneus com um colchão por cima e uma mesa. Com o tronco ganhavam altura para saltar para cima do colchão e daí para o chão, como se fosse um trampolim, em cima da mesa estava uma criança deitada, que fazia de crocodilo, esta tentava apanhar a criança que tinha saltado, de modo a que não conseguisse passar por baixo da mesa. Neste momento foi notória a boa disposição e divertimento das crianças. Apesar de considerar esta brincadeira algo perigosa, tomei uma atitude de supervisão, dando espaço às crianças para realizassem a sua brincadeira. (Excerto do registo diário, 19 de outubro de 2018).

2.3.2. Com as famílias

Com as famílias, as intencionalidades por mim definidas foram: (i) estabelecer uma relação de confiança com as famílias e (ii) partilhar e envolver as famílias em momentos significativos do quotidiano da criança.

Na minha perspetiva, estas foram as intencionalidades mais difíceis de concretizar. No entanto, considero que a primeira intenção foi conseguida: o primeiro passo para me dar a conhecer foi realizar uma carta onde me apresentei às famílias (cf. Anexo A, p. 248) e o facto de ter tido a oportunidade de estar presente na reunião de pais foi também um momento importante para me poder apresentar e dar a conhecer o meu papel enquanto estagiária. Para além disso, tive sempre uma atitude de recetividade e empatia para com as famílias e, ao longo do estágio, fui-me apercebendo, através de conversas informais e de algumas atitudes, que os pais me viam como um membro da equipa educativa. Estas atitudes foram demonstradas, por exemplo, quando no momento do acolhimento os familiares me transmitiam recados sobre as crianças e confiavam em mim para as deixar.

Hoje, pela primeira vez, vi o Henrique a chorar porque não queria deixar a mãe ir embora. Fui ter com ele e com a mãe desejei-lhes um bom dia aos dois com um sorriso e disse-lhe que se ia divertir muito hoje na sala e que mais tarde a mãe o vinha buscar. Ele agarrou-se à mãe e a mãe disse-lhe:

“Vai lá com a Inês, a mãe tem de ir trabalhar.” O Henrique agarrou na minha mão, veio comigo para a sala e sentou-se no meu colo. (Excerto do registo diário, 11 de outubro de 2018)

Relativamente à segunda intencionalidade, tentei, sempre que possível, partilhar alguns momentos das vivências das crianças no JI com as suas famílias, apesar de terem sido poucas as oportunidades para estar com as mesmas, devido aos horários de trabalho mais alargados das famílias e, também, ao facto de eu ser trabalhadora-estudante. No entanto, ter realizado um projeto com as crianças fez com que eu fosse partilhando com as famílias a evolução do mesmo e as conquistas que as crianças foram alcançando. É, ainda, de referir que vejo esta intencionalidade como recíproca, ou seja, também as famílias me foram procurando para partilhar momentos significativos vivenciados pelas crianças, o que, a meu ver, demonstra uma existência de confiança de parte a parte. Quando existiam estas partilhas de informações eu demonstrava a minha disponibilidade e interesse, uma vez que, foi, também, através destas partilhas que eu fui conhecendo as crianças com as quais intervimos no âmbito da PPS.

No que diz respeito ao envolvimento das famílias, tanto eu como as crianças fizemos questão de lhes pedir que participassem no projeto e estas demonstraram, desde sempre, bastante interesse em participar. Por exemplo, após a exploração do livro *O Jogo das Sombras*, foi realizada uma conversa em grande grupo onde surgiram diversas sugestões de atividades, bem como a elaboração de um recado para as famílias (cf. figura 2, p. 23). As famílias envolveram-se, ainda, na avaliação do projeto, uma vez que lhes foi dada a possibilidade de exporem a sua opinião sobre o mesmo.

Depois de uma conversa em grande grupo, surgiram algumas sugestões de atividades para esta semana, no âmbito do Projeto da Inês sobre os reflexos e as sombras. A Leonor ditou o seguinte recado para informar as famílias:

“Depois da Festa de Natal, no dia 20 de Dezembro, é o dia das Sombras. Pais, o dia das sombras é trazer as fotografias das sombras que encontramos na nossa casa.”

Resumindo, na quinta-feira dia 20, têm que trazer fotografias de sombras que encontrem nas vossas casas, para explorarmos e partilharmos na sala. Podem ser sombras divertidas ou até mesmo assustadoras!

Na quarta-feira dia 19 e dia do brinquedo, ficou decidido que as crianças irão trazer de casa objetos que queiram ver como fica a sua sombra, para explorarmos com a luz do projetor.

Qualquer dúvida falem com a equipa da sala.

Obrigada pela vossa participação.

Sala 9

Figura 2. Recado entregue às famílias. Fonte: Própria

2.3.3. Com a equipa educativa

Tal como com as famílias, foram também apresentadas duas intencionalidades com a equipa educativa, sendo estas: (i) estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a equipa educativa e (ii) envolver a equipa educativa nas propostas por mim elaboradas.

No que concerne à primeira intencionalidade, procurei partilhar sempre as minhas opiniões, observações e angústias, relativamente às crianças, ao ambiente educativo e à minha prática, dando também sugestões. Além da minha partilha, foi extremamente importante que também a equipa educativa tivesse a mesma atitude para comigo. Neste sentido, em conjunto com a equipa de sala, elaborámos planificações semanais e de

atividades, gerimos o grupo e alterámos a disposição da sala e de alguns materiais, tudo com o mesmo objetivo - criar um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem de qualidade para cada uma das crianças.

Já em relação à segunda intenção, tentei que a equipa de sala se envolvesse nas atividades por mim planeadas, uma vez que conhecem melhor o grupo de crianças, no geral, e cada criança, em particular o que seriam uma mais valia, no sentido em que, também, através das suas experiências me podiam apoiar no desenvolvimento da atividade e sugerir novas dinâmicas e alterações. Tal aconteceu, por exemplo, na atividade da corrida de tartarugas entre salas:

Chegou o tão esperado dia da corrida de tartarugas entre salas.

Durante a manhã, organizei, em conjunto com a minha colega Rita, a corrida de tartarugas. Primeiramente, fui com ela para a sala polivalente para organizarmos o espaço. De seguida, realizámos a corrida com uma sala de JI de cada vez, de modo a facilitar toda a dinâmica. Em todas as salas, as crianças e os adultos demonstraram um grande interesse pela atividade. Para que esta atividade decorresse da melhor forma, o apoio da equipa foi essencial na organização do grupo, bem como na realização de questões durante a atividade (Excerto do registo diário, 19 de outubro de 2018).

3. INVESTIGAÇÃO

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

No âmbito da PPS II, foi proposta a realização de uma investigação. Neste sentido, após ter conhecido o contexto educativo, a equipa educativa e o grupo de crianças em geral bem como cada criança em particular da sala 9 onde realizei o meu estágio, defini uma problemática de investigação que “é sem dúvida o ponto de partida para se pensar o desenvolvimento de um estudo” (Coutinho, 2010, p.9).

Primeiramente, pensei em dar continuidade à problemática que tinha escolhido na PPS I: *Interações entre crianças numa sala de berçário*, fazendo agora um estudo de caso sobre as interações entre crianças numa sala de JI. No entanto, após ter participado num fórum de discussão de uma aula da unidade curricular “Questões Contemporâneas da Educação e Infância das Crianças dos 0 aos 6 anos”, em que analisámos e debatemos as concepções do brincar, as semelhanças e/ou diferenças entre o brincar e o jogar e, ainda, o que pode ou não um/a educador/a fazer nos momentos de brincar, mudei o tema da problemática para a investigação em JI. No debate sobre o brincar, recorremos a dois textos que tinham como tema central o brincar, sendo estes: *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil* de Tizuko Kishimoto e *O governo da infância: o brincar como técnica de si* de Tiago Almeida. A leitura e discussão destes textos despertou-me para o seguinte: ***Até que ponto é que o brincar é uma atividade livre para a(s) criança(s)?*** Depressa me apercebi que esta era uma questão que queria ver respondida; no entanto, era demasiado abrangente, pelo que optei por tomar a decisão de me focar nas concepções de perigo e como estas podem influenciar as brincadeiras da(s) criança(s). Neste sentido e após ter conversado com a minha educadora cooperante, percebemos que este seria um tema pertinente para o presente relatório. Para um entendimento mais aprofundado da temática em questão, desenvolveu-se e apresenta-se, no ponto seguinte, uma revisão da literatura.

3.2. Revisão da literatura

3.2.1. O conceito de brincar

Através do brincar, a criança faz as suas próprias escolhas, dando o significado que deseja a qualquer brinquedo ou objeto, dando largas à sua imaginação, sem serem impostas regras. Tendo por base a alínea 1 do artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, todas as crianças têm o direito a descansar, brincar e a envolverem-se em diversas atividades culturais e recreativas. Segundo Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga (2011), quando as crianças brincam, “não separam o momento de brincar do de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem e vice-versa” (p. 130).

Ao longo dos tempos, as concepções do que é ser criança foram-se alterando, o que levou, inevitavelmente, à alteração da definição do brincar e o que esta ação implica. Neste sentido, considero importante expor as visões de alguns autores relativamente ao brincar. Para Kishimoto (2010), as principais características do brincar são: ser uma atividade livre, a principal no dia-a-dia da criança, que pode surgir a qualquer momento, onde a criança é quem a inicia e conduz. A mesma autora refere, ainda, que o brincar é importante, no sentido em que é através deste que a criança “se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver” (p. 1), ou seja, quando a criança brinca, é-lhe dada a oportunidade para tomar as suas próprias decisões, exprimir os seus sentimentos e valores, conhecendo-se a si, demonstrando a sua individualidade, e ao mundo que a rodeia e, ainda, resolver problemas que vai encontrando.

Numa entrevista realizada por Ferreira (2015), Carlos Neto afirma que brincar não pressupõe a utilização de brinquedos, mas sim “o corpo estar em confronto com a natureza, em confronto com o risco e com o imprevisível, com a aventura” (parágrafo 3). Já noutra obra, Neto (1997a), refere que “o comportamento lúdico é uma tarefa fácil de identificar, mas difícil de definir e descrever considerando o seu lado obscuro, imprevisível e aleatório” (p. 6).

Também Sutton-Smith (2001), refere que não há um consenso relativamente ao brincar, uma vez que este é bastante ambíguo. Existem várias concepções e o que o autor

pretende com a sua obra é interligar sete retóricas sobre o brincar, através da qual recorre a pressupostos científicos, físicos e sociais, de modo a demonstrar uma visão mais interdisciplinar sobre o tema em questão.

Segundo Almeida (2018), antes de se olhar para a criança como um futuro adulto, o brincar e o jogar continham “as dimensões entretenimento, fruição, prazer e recreio da alma” (p. 6), ou seja, o brincar era visto como algo natural nas crianças, onde estas eram livres e se divertiam quando o faziam. Tal como afirma Huizinga (citado por Almeida, 2018), “«as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar e é aí, precisamente, que reside a sua liberdade»” (p. 5).

De acordo com Rothleim e Brett (citados por Azevedo, Kooij & Neto, 1997), os/as educadores/as consideram que o brincar está presente no dia a dia das crianças. No entanto, referem que para uns, brincar é um momento livre para as crianças onde estas escolhem as atividades que querem fazer, por outro lado, há educadores/as que “usam mesmo a brincadeira apenas como recompensa para quando a criança termina o trabalho” (p. 101).

Torna-se, então, importante perceber o que é que as crianças pensam sobre o Brincar. Tendo por base Azevedo et al. (1997), as crianças veem o brincar como uma atividade onde têm total liberdade de ação. Neste sentido, é importante que os/as educadores/as tenham a consciência de que nem sempre as atividades que estes pensam para as crianças como brincadeiras são vistas pelas mesmas como tais. “Que brincar é actividade que mais interessa à criança, todos parecem estar de acordo. Mas quais as condições necessárias para que essa actividade possa ser mantida não parece estar suficientemente compreendido pelos educadores” (Azevedo et al., 1997, p. 115). Os mesmos autores ressaltam a ideia de que muitas vezes as expectativas que as famílias colocam nos profissionais de educação podem influenciar as decisões dos mesmos. Para que isso se torne num entrave menor, é crucial que os/as educadores/as expliquem às famílias, de forma fundamentada, o porquê das suas ações e quais as implicações que estas vão ter na vida das crianças.

No entanto, com este novo olhar sobre as crianças, começou a utilizar-se o brincar e o jogo como forma de adquirir ou aprimorar novas competências, recorrendo, desta

forma, aos brinquedos, materiais e espaços que o adulto proporciona ou por vezes impõe às crianças. Já Kishimoto (2010), salientava a presença dos brinquedos e da mediação dos adultos ou outras crianças nas brincadeiras. Sutton-Smith (2001), vai mais longe quando afirma que “therapists, hospital staffers, teachers, camp counselors, social workers, and recreation directors have often used play as a major technique for reinforcing, invigorating, or controlling children” (pp. 42-43).

3.2.2. O conceito de perigo

No que respeita, mais precisamente, à conceção de perigo, Granjo (2004) afirma que as palavras risco e perigo não são sinónimos, mas que nós recorremos à palavra risco “como uma forma fina de dizer perigo” (p. 3). No entanto, segundo o mesmo autor, risco “é um conceito muito específico que traz consigo uma série de consequências” e, além disso, está ligado à noção de incerteza e probabilidade (p. 3). Assim, posso afirmar que, a meu ver, o perigo/risco está intimamente relacionado com as nossas experiências/vivências, mas se realmente está ligado à incerteza e à probabilidade, então não faz sentido que andemos a tentar prever o que pode ou não acontecer aquando das brincadeiras das crianças. Tal como afirma Granjo (2004), é uma “ilusão de que, prevendo, podemos prevenir, podemos tomar medidas e que tomando medidas não vão existir acidentes” (p. 3).

Também na Recomendação nº5/2011 do Conselho Nacional de Educação se define o conceito de risco, sendo este “a probabilidade de que algo corra mal – o que significa que tudo envolve um grau de risco, pois tudo pode correr mal ou menos bem.” (p. 290). Neste documento refere-se, ainda, que a perceção de risco tem em conta as “representações sociais, que podem ser muitas vezes moldadas por preconceitos ou falta de informação.” (p. 288). Se falamos em perigo/risco temos, inevitavelmente, de introduzir outro conceito, o de *affordance*. Segundo Gibson, citado Cordovil, Barreiros & Araújo (2007) para compreendermos uma *affordance* temos de “perceber como podemos agir quando somos confrontados com um conjunto particular de condições do envolvimento” (p. 157), isto é, na presença de uma barreira a criança encontra-se numa situação de tomada de decisão, perante as diferentes possibilidades de ação, de forma a conseguir o objetivo inicial. É de referir que, a *affordance* é algo individual, ou seja, o

que para uma pessoa pode ser considerado uma *affordance*, para outra pode não ser. Assim, quando pensamos em segurança infantil, devemos ter em atenção esta premissa. Os mesmos autores, realçam, ainda, a importância da experiência e da perícia locomotora para a percepção das *affordances*.

Todo o envolvimento ambiental e social, por muito controlado que seja, implica algum tipo de perigo; contudo, este é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da(s) criança(s). Tal como afirmam Cordovil et al. (2007), não é possível afirmar que um ambiente que se intitule como seguro não tenha nenhum tipo de risco, assim “a exploração, os desafios e a experiência de situações de risco têm um papel importante no desenvolvimento da criança, na medida em que fornecem oportunidades valiosas de aprendizagem, resolução de problemas e desenvolvimento de competências sociais” (p. 164). Também Matos (2007) concorda que “a exposição ao risco, de forma controlada, é um factor determinante para o desenvolvimento motor. Quem não se mexe não se magoa, mas, certamente, também não se desenvolve” (pp. 181-182).

Um comportamento comum observável nas brincadeiras das crianças são os jogos de luta. Para facilitar a distinção entre o Jogo de Luta e a Luta a Sério é importante que se faça uma observação cuidada e rigorosa das situações, considerando “os gestos, a linguagem corporal e as expressões faciais assim como o tom de voz e a força de expressão” (Smith, citado por Marques & Neto, 2007, p. 45) Num estudo realizado por Marques (2010), observou-se que

nos jogos de luta as crianças agarraram-se mutuamente, puxaram-se para o solo usando todo o seu corpo e eliminaram as distâncias entre si, sem medo de caírem ou de ficarem debaixo do outro, enquanto nas lutas a sério as crianças evitaram aproximar-se demasiado do outro, evitaram agarrar-se e ir para o chão. Aparentemente, nas lutas a sério as crianças assumem que existem riscos e procuram evitá-los mantendo as distâncias e posturas equilibradas, e não arriscam cair e ficar pressas debaixo dos outros, o que poderia provocar lesões (p. 30).

Pellegrini (citado por Marques & Neto, 2007) destaca que não devemos desvalorizar os contextos físicos e sociais em que a situação ocorre, uma vez que estes são também de extrema importância, pois que, se por um lado, a exposição das crianças a um ambiente onde possam ocorrer riscos é importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem, por outro lado, existem várias barreiras físicas e sociais que limitam a ação dos agentes de educação, relativamente ao tipo de brincadeiras e/ou ações a que as crianças devem ser expostas.

No que diz respeito às barreiras físicas, Neto (1997b), refere que existem cada vez menos espaços onde as crianças possam brincar não só dentro das instituições de educação como fora delas, uma vez que “a qualidade do espaço e dos equipamentos é pobre e pouco considerada no seu impacto nas actividades de jogo livre nos intervalos do tempo escolar” (p. 15). É, ainda, de referir que estes espaços são cada vez mais controlados pelos adultos tendo em conta os valores e as atitudes que são socialmente aceites.

Quanto às barreiras sociais, atualmente, observamos com maior veemência uma superproteção por parte das famílias e da sociedade em geral, existindo uma menor tolerância a possíveis riscos e/ou pequenos acidentes, de acordo com Cordovil et al. (2007), “esta atitude deverá levar à eliminação de experiências de risco válidas que contribuiriam para o processo de desenvolvimento das crianças” (p. 165). Por outro lado, os/as educadores/as têm um papel fundamental na limitação das atitudes das crianças nas atividades lúdicas, assim como na definição do espaço e dos materiais onde a ação se desenvolve. Segundo Bell citado por Azevedo et al. (1997), as conceções dos/as educadores/as têm uma grande influência na sua prática pedagógica com as crianças, porquanto estas “derivam, por um lado, do conhecimento formal, tal como este é apresentado em textos teóricos, e, por outro lado, do conhecimento intuitivo, construído a partir da experiência pessoal” (p. 101). Em suma, é crucial que os/as educadores/as definam e apliquem na prática aquilo em que acreditam. Segundo Matos (2007), o facto de existir um padrão social relativamente à negligência perante um acidente faz com que a maioria dos adultos optem por não promover momentos importantes para o desenvolvimento das crianças em detrimento das mesmas se poderem magoar.

No binómio risco/perigo, importa refletir sobre como agir para minimizar os constrangimentos acima mencionados. Tendo em conta o exposto na Recomendação nº5/2011 do Conselho Nacional de Educação, primeiramente, devemos deixar de pensar na palavra risco como algo negativo, mas sim como algo que encoraje as pessoas a agirem de forma calculada. A tentativa de extinção de todo e qualquer tipo de risco, não implica a eliminação dos mesmos, uma vez que é impossível prever todos os seus fatores. Devemos, então, controlar a exposição das crianças a esses elementos de risco para que estas se possam preparar para lidar com eles, pois uma “hiper-proteção apenas fará com que, quando inevitavelmente expostas a situações mais arriscadas, fracassem. Ou, pior ainda, que não cheguem sequer a fracassar por evitarem submeter-se a elas, perdendo oportunidades fabulosas de desenvolvimento” (Matos, 2007, p. 177).

O adulto, deve ter em conta as características individuais das crianças aquando da organização e disponibilização do espaço e materiais que oferece às crianças, fazendo, deste modo, uma adequada prevenção, para que quando as crianças os estiverem a explorar o possam fazer com a maior liberdade, havendo o mínimo de restrições possíveis, tal como defende Neto (1997b): devem-se “desenvolver estratégias de melhoria do envolvimento lúdico das crianças, respeitando as diferenças de idade, as assimetrias sociais e o contexto social multicultural” (p. 19).

Ao pensar na “total liberdade” que o brincar, supostamente pressupõe e, ao corroborar das palavras de De Grazia’s (citado por Sutton-Smith, 2001),

«the primary dimension of leisure, then, is the freedom or, to be more specific, the perceived freedom. By this we simply mean a state in which the person feels that what he is doing, he is doing by choice and because he wants to» (p. 181).

3.3. Roteiro metodológico e ético

A problemática acima apresentada enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa, dado que numa investigação qualitativa, a recolha de dados é feita de uma forma descritiva e as questões que se pretende investigar têm como objetivo conhecer fenómenos complexos, tendo em conta o seu contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesta abordagem, os investigadores “apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, representam os acontecimentos com a sua própria interpretação directa e histórias (p. ex., narrativas)” (Stake, 2016, p. 55).

Como método de investigação, optei pelo “estudo de caso”, visto que pretendi investigar “uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (Stake, 2016, p. 18). No que concerne à tipologia, este estudo de caso é *intrínseco*, sendo que pretendo conhecer um caso em particular.

Tendo em consideração que a recolha de informação se constitui como “o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou representação de uma dada situação” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.17), importa referir que as técnicas de recolha de dados utilizadas na investigação consistiram na observação directa participante e na observação indirecta (consulta documental e realização de entrevistas).

De acordo com De Ketele e Roegiers (1999), a observação “é um processo orientado por um objectivo final ou organizador do próprio processo de observação . . . cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objecto tido em consideração em função do objectivo organizador” (pp. 23-24). Posto isto, decidi investir na observação directa participante, recorrendo a instrumentos como os registos diários de uma forma sistemática e a registos fotográficos e videográficos sendo que estes, tal como mencionam Bogdan e Biklen (1994), possibilitam “fortes dados descritivos, [que] são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo” (p. 183).

Associada à observação indirecta, recorri à consulta documental, uma vez que a partir desta “os investigadores podem ter acesso à «perspectiva oficial», bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan & Biklen, 1994, p.180). Através da consulta e análise do Projeto Pedagógico (PP), tive a possibilidade de recolher informações necessárias sobre a equipa de sala e os seus princípios educativos, bem como as individualidades do grupo. Além disso, realizei entrevistas às três educadoras de Jardim de Infância da instituição e às crianças da sala 9 que quiseram participar, o que me permitiu aprofundar os dados recolhidos (cf. Anexo B, pp. 249-254). Ainda segundo

os mesmos autores (Bogdan & Biklen, 1994), numa investigação qualitativa, as entrevistas “podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. Esta tem o intuito de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Depois de recolhidos os dados, realiza-se a análise de conteúdo, ou seja, analisa-se “o que foi . . . observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos” (Silva & Fossá, 2013, p. 2), fazendo, desta forma uma triangulação dos dados. Neste sentido, recorri à realização de uma árvore categorial, tal como pode ser observado na tabela 3. A partir da mesma, interpretei e teci algumas conclusões acerca do tema do estudo através de uma narrativa descritiva, recorrendo à revisão de literatura especializada. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos defendem “que os dados descritivos representam o material mais importante a recolher e que a análise de tipo indutivo é a mais eficaz” (p. 83), isto é, os dados não são recolhidos com o intuito de confirmar hipóteses já construídas, pelo contrário, as generalizações são construídas a partir do agrupamento dos dados recolhidos.

Tabela 3

Árvore categorial

Até que ponto limitamos o brincar a partir da nossa conceção de perigo?	
Categoria	Subcategoria
Conceções de perigo	Conceito de perigo
	Relação entre o perigo e a segurança das crianças
	Avaliação da exposição ao perigo
	Capacidade das crianças em dimensionar o perigo
	Interligação entre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o perigo
Caracterização da sala de atividades	Identificação de perigos presentes na sala de atividades
Caracterização do espaço exterior	Identificação de perigos presentes no espaço exterior

Caracterização das brincadeiras	Identificação das limitações das brincadeiras
	Gestão das brincadeiras das crianças por parte do adulto

É importante referir que, durante a investigação, bem como durante toda a minha prática, tive presentes os princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011) que, cruzados com os princípios e compromissos mencionados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), deram origem ao roteiro ético por mim elaborado (cf. Anexo C, pp. 255- 259). Neste sentido, a minha intervenção regeu-se pelo respeito por toda e qualquer criança, respondendo com qualidade às suas necessidades, reconhecendo as suas potencialidades de desenvolvimento e capacidades de aprendizagem, garantindo que os seus interesses estão em primeiro lugar e promovendo uma aprendizagem em cooperação; pela garantia da partilha de informações entre a instituição e as famílias; pelo respeito pela equipa educativa; bem como, pela garantia do sigilo profissional (APEI, 2011).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Baseada nas técnicas e nos instrumentos de recolha de dados utilizados, apresento, de seguida, os resultados obtidos através das entrevistas realizadas às educadoras e às crianças relativamente ao tema em questão (cf. Anexo D, pp. 260-290). Assim, este tópico será subdividido segundo a árvore categorial elaborada anteriormente (cf. tabela 3).

4.1. Concepções de perigo

No que diz respeito à concepção de perigo, na sua generalidade, as educadoras consideram que o perigo está associado a situações de risco que põe em causa a saúde física ou mental da criança. No entanto, a E2, afirma que, trabalhando com as crianças sobre os perigos *“se calhar, o perigo é evitável e passa de perigo a confiança”*.

Também as crianças têm uma visão do perigo associada a situações que lhes causem dor física, ou até mesmo vergonha e tristeza, sendo que apenas o Henrique disse que não sabia o que era o perigo. Esta concepção advém de experiências vivenciadas ou através de histórias ou filmes que conheçam, como no caso da resposta da *Leonor*: *“É uma coisa que, quando vemos alguém mau, leva-nos para a casa dos velhos que são muito maus e querem as crianças para ficar com eles. E os ET's também levam a comida dos outros.”*

Relativamente à existência de situações perigosas no contexto de JI, as opiniões são mais dispersas, sendo que a E1 menciona que as situações mais perigosas ocorrem no exterior, dando exemplos como, poderem cair ao trepar. A E2 considera perigoso a não existência de relações de proximidade e confiança com as crianças ou até mesmo o adulto não brincar com as mesmas. Por fim, a E3 considera que, com a devida supervisão, não há quase nada que apresente grandes perigos.

Aquando questionadas sobre a exposição das crianças a algum perigo que ponha em causa a sua segurança no seu dia a dia, apenas uma das educadoras referiu que o perigo existe, afirmando que *“eles estão expostos a perigo constantemente e diariamente, mas são perigos controláveis”* (E3). No entanto, todas as educadoras consideram a existência de pontos positivos no que diz respeito a esta exposição e apenas uma considera que não

existem pontos negativos. A E1 afirma que é positivo pois “*a criança também tem de se desafiar a ela própria e, às vezes, ao retirarmos materiais e ao acharmos que estamos a proteger a criança, também estamos a inibi-la de tomar consciência do próprio corpo*”. A E2 vê como positiva a descontração e confiança, pois minimizam as situações de perigo e como um aspeto negativo cuidados em demasia, uma vez que aumentam a probabilidade de exposição ao perigo. Por fim, a E3 afirma que existem mais vantagens do que desvantagens sendo que as vantagens são as aprendizagens retiradas das experiências vivenciadas e a desvantagem é poderem magoar-se pontualmente.

Uma outra questão colocada relacionava-se com o facto de as educadoras entrevistadas considerarem (ou não) que as crianças conseguem perceber e avaliar os perigos num contexto de JI. Todas as educadoras responderam que sim, sendo que apenas a E3 referiu ter uma criança que não consegue avaliar essas situações devido ao facto de ter *Síndrome de Down*. Já as crianças, de uma forma geral, dizem que sim, com a exceção do Henrique que diz que necessita da ajuda da mãe para perceber os perigos e do Simão que diz que não percebe de todo.

No que diz respeito à interligação e importância entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e a sua exposição a situações perigosas, duas das educadoras entrevistadas (E1 e E3) consideram que sim, num ambiente controlado, enquanto que a E2 afirma: “*Não considero que estejam ligados à situação de perigo, pelo contrário. Provavelmente vou tornar-me um bocado repetitiva, mas acho que essas situações de perigo só acontecem se não houver essa abertura para a predisposição*”. Não obstante, esta entrevistada considera que a exposição a situações perigosas, por parte das crianças, são importantes para o seu desenvolvimento.

4.2. Caracterização da sala de atividades

Quando questionadas sobre a existência de algum tipo de perigo na sala de atividades, apenas uma das educadoras referiu que não existe nenhum perigo na sua sala, exceto a possibilidade de se entalarem na porta. No entanto, todas consideram que os perigos existentes estão devidamente controlados. A E3, afirma ainda que:

Existem muitas coisas que nós, à partida, não olhamos para elas como perigosas e podem ser. Os meus, por exemplo, têm o hábito de brincar muitas vezes com as almofadas e empilham-nas e depois saltam por cima delas. As almofadas não são perigosas em si enquanto objeto, mas aquela atividade que eles praticam muitas vezes dá algumas lesões. Portanto, a utilização do material também influencia o perigo ou não que ele pode representar.

No que concerne às alterações que fariam na sala de atividades de modo a promover ou não situações de perigo, a E1 afirma que, de modo a reduzir as situações de perigo, arranjava algo para proteger os cantos dos móveis e que para promover, se fosse possível, poria uma árvore na sala. Já a E2 só fazia alterações de modo a promover mais situações de perigo *“Melhorava até, poria numa provocação, para ver a reação das crianças e até dos pais que também precisam de ser educados”*. A E3 não faria nenhuma alteração nem para promover, nem para inibir situações de perigo.

Relativamente a este assunto, a opinião das crianças divide-se: na sua maioria, não consideram que existam situações perigosas na sala: Todavia, o Lucca e a Rita referem que os vidros são perigosos. Já sobre as alterações que fariam, estas dizem apenas respeito às localizações das diferentes áreas: *“Não, ainda agora foi mudada. Mas gostaria de mudar a área do computador e da arte”* (Isys); *“Sim, mudar a área da arte para a área dos jogos e mudar a casinha para aqui (área dos livros)”* (Rita).

4.3. Caracterização do espaço exterior

Sobre a identificação de perigos no recreio, as opiniões das educadoras são díspares, uma vez que a E1 fala apenas do pavimento; a E2 afirma não haver nenhum perigo e a E3 diz que tudo no recreio é perigoso, dependendo da utilização que as crianças derem aos materiais. Já no que diz respeito às alterações no exterior, a opinião das entrevistadas é unânime: criavam mais situações que promovessem situações de perigo, como é caso de uma parede de escala, assunto este que já foi abordado em reunião de equipa.

À semelhança do que sucedeu com as educadoras, também a opinião das crianças se divide relativamente aos perigos existentes no espaço exterior: na maioria das vezes, quando aquelas referem algum perigo, este está relacionado com os bebés e não com a sua faixa etária. Relativamente às mudanças que realizavam no recreio, algumas crianças referem a disposição dos materiais e outras que não faziam nenhuma alteração, havendo ainda o caso da *Isys* que afirma: “*Não. Mudava tudo, tudo, até tirava as grades*”. Quando a questioneei – “*Achas que era seguro tirar?*”, a criança respondeu-me: “*Não, era perigoso*” (*Isys*).

4.4. Caracterização das brincadeiras

No que concerne à existência de algum local onde as crianças não possam brincar na instituição, todas as educadoras afirmam que os únicos sítios são as salas reservadas a adultos; no entanto, pontualmente, as crianças poderão deslocar-se às mesmas, desde que acompanhadas por um adulto. Já, no caso das crianças, a *Isys*, a *Rita* e a *Leonor* afirmam que os únicos locais onde não podem brincar são os destinados aos bebés; o *Henrique*, o *David*, a *Bia* e o *Simão* afirmam que na instituição não há nenhum sítio onde não possam brincar.

Relativamente aos materiais com que as crianças não podem brincar, as três educadoras dizem existir, tais como as ferramentas, “coisas” quentes, detergentes e facas de corte. Contudo, todos estes materiais estão fora do alcance das crianças e, quando é necessário utilizá-los, podem fazê-lo, mas com a presença de um adulto. A *E1* refere que passa por “*ensinar à criança que há coisas que pode mexer e há outras que só pode mexer quando o adulto estiver por perto e há outras que não pode mexer mesmo*”.

Quanto às limitações que as educadoras impõem nas brincadeiras das crianças, tendo em conta as suas conceções de perigo, a *E1* considera que não limita e as outras duas educadoras referem que limitam no caso das brincadeiras das lutas, não as proibindo.

Por fim, foi fulcral compreender se o modelo pedagógico vigente na instituição cooperante representa alguma influência na ação das educadoras relativamente ao perigo. Todas concordam que o modelo *HighScope* tem uma grande influência, uma vez que este defende a aprendizagem ativa, através do qual as crianças aprendem pelas suas ações e,

neste tema em concreto, aprendem expondo-se a perigos controláveis e onde existe a supervisão do adulto.

4.5. Conclusões

Após a revisão de literatura e de ter ouvido as “vozes” dos participantes do estudo – as educadoras de infância entrevistadas e algumas crianças do grupo com quem intervim no âmbito da PPS II, pretendo, neste momento, tentar responder à questão que me levou à realização da presente investigação: *“Até que ponto limitamos o brincar a partir da nossa conceção de perigo?”*. De acordo com os resultados obtidos através da investigação realizada e com os autores de referência mobilizados na revisão de literatura, posso afirmar que o/a adulto/a tem, frequentemente, o poder de limitar as brincadeiras das crianças. Estas limitações são, por vezes, inconscientes, ou seja, os adultos não o fazem no sentido de proibir as crianças de fazerem algo só porque não lhes apetece, mas sim pelo facto de quererem protegê-las. Contudo, o facto de estarem a limitar a(s) brincadeira(s) só faz com que as crianças não experienciem situações importantes, não só para o seu desenvolvimento e aprendizagem, mas principalmente para vivenciarem momentos em que sejam livres, tenham poder de decisão, se entretenham, se divirtam e desfrutem.

Muitas vezes, as limitações que são impostas pelos adultos, são influenciadas pela conceção de perigo que é, por diversas vezes, potenciada pela forma como os meios de comunicação social retratam de modo sensacionalista os eventos causados por situações de perigo, aumentando a aversão ao risco, por parte da opinião pública (cf. Gill, 2007)

O meu estudo bibliográfico levou-me a concluir que estamos a caminhar para um ponto em que priorizamos mais o desenvolvimento e aprendizagens das crianças durante as suas brincadeiras, do que a sua liberdade e opinião sobre as suas ações, através da imposição das nossas conceções nas brincadeiras das mesmas. No entanto, a minha experiência durante o estágio e os resultados das entrevistas realizadas, permitem-me afirmar que, apesar das conceções de perigo existentes, a equipa educativa dá liberdade às crianças para tomarem as suas decisões, apostando na supervisão e evitando proibições excessivas.

Neste sentido, considero que devemos ter sempre em conta o nosso importante papel como educadores/as, auxiliares, professores/as e/ou famílias e não nos esquecermos de dar oportunidades para que as crianças criem “um tempo e um espaço transformados pela criança, ora a caminho do jogo, ora interrompendo o jogo, ora criando jogos, brincadeiras ou outras formas de fugir aos brinquedos impostos, mais do que propostos, pela sociedade de consumo” (Almeida, 2018, p. 13).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Este capítulo tem como principal objetivo refletir acerca da minha intervenção educativa, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada – Módulos I e II, na valência de creche e JI, respetivamente. Nesta reflexão, irei patentear os pontos fortes e menos fortes da minha intervenção, bem como a importância da mesma na construção da minha identidade profissional.

Segundo Sarmiento (2009), a identidade profissional não se constrói de uma forma diferenciada, uma vez que esta surge “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar”. É a partir destas “interações que os valores profissionais se poderão (re)construir” (p. 48) e, assim, pensar numa prática de qualidade.

Ao longo do meu percurso académico, tenho vindo a constatar que cada estágio é um estágio e, no que diz respeito à PPS I, tive a oportunidade de vivenciar esta experiência numa sala de berçário, tendo sido a primeira vez numa sala com esta valência. Já na PPS II, foi-me permitido estar numa sala de JI. A sala de berçário sempre me causou um misto de sensações: por um lado, estava bastante entusiasmada pois sempre quis realizar uma intervenção numa sala com estas faixas etárias; por outro lado, estava um pouco receosa por ser uma experiência nova e desconhecida. Relativamente ao JI, o facto de já ter mais experiência nesta valência fez com que me sentisse mais à vontade. No entanto, depressa me apercebi de que não há fórmulas e que, como futura profissional na área da educação, tenho de me adaptar aos diferentes grupos, no geral, e a cada criança, em particular. Aprendi que, independentemente das faixas etárias, o mais importante é assegurar as necessidades básicas de cada criança, a integração da mesma no grupo, a criação de relações de confiança tanto com os seus pares como com os adultos e fornecer um leque de experiências diversificadas para que cada desenvolvimento e aprendizagem seja adquirido com qualidade.

Em ambos os casos, tive a oportunidade de contar com o apoio incondicional das equipas de sala, das famílias e das crianças com quem tive o prazer de trabalhar. No que

diz respeito às equipas de sala, estas fizeram-me sentir parte da equipa, houve sempre uma preocupação em saber as minhas opiniões, refletimos em conjunto para tomarmos decisões, apoiaram-me na minha prática e ajudaram-me a refletir sobre a mesma, o que permitiu crescer tanto a nível profissional como pessoal. De acordo com Post e Hohmann (2011), a equipa de sala deve seguir três estratégias: “(i) praticar uma comunicação aberta; (ii) tomar decisões conjuntas sobre as questões do programa; (iii) observar as crianças, analisar as observações e planificar formas de apoiar cada criança” (p. 309).

As famílias “confiaram-me” as suas crianças: através de conversas informais, constatei que me viam como parte da equipa e, sempre que recebia uma criança, as famílias transmitiam-me informações importantes, tal como faziam com a restante equipa. Um exemplo disto pode ser observado no registo diário apresentado nas páginas 21-22 do presente trabalho.

Contudo, algo que tenho de melhorar na minha prática é a relação com as famílias, uma vez que, apesar de estar sempre disponível para ouvir e comunicar com estas, habitualmente, não era eu que tomava essa iniciativa, talvez por sentir alguma falta de confiança.

Por fim, as crianças aceitaram, desde cedo, muito bem a minha presença. Tive sempre a preocupação de lhes dar o tempo e o espaço que elas necessitavam para que pudessemos criar uma relação de confiança e afeto, o que se veio a evidenciar ao longo da minha prática. Um exemplo disso foi a reação das crianças quando regresssei das férias de natal:

Assim que cheguei ao colégio fui à sala pousar as minhas coisas, a Beatriz M. tinha ido levar o irmão ao berçário e, quando estava a passar à porta da nossa sala, viu-me abriu os braços e disse: “*Olá, Inês!*” com um enorme sorriso na cara eu disse-lhe “*Olá Bia, estás boa?*” E dei-lhe um abraço e um beijinho. A Beatriz disse-me “*Estava cheia de saudades tuas!*” Eu disse-lhe que também tinha tido muitas saudades dela. A mãe da Beatriz foi embora e, quando estávamos a ir para o refeitório ter com as outras crianças, o Leandro apareceu no corredor e gritou pelo meu nome, esboçando um sorriso. Eu cumprimentei-o e perguntei-lhe como estava. O

Manuel, a Laura, o Guilherme, o Afonso, a Maria Rosa e a Bia vêm a correr ter comigo e agarram-se todos a mim; o Manuel e Laura dizem-me que estão com saudades e digo-lhes que também estava com muitas saudades deles. A Ticiane sai do refeitório e diz para irem vestir os casacos para irmos para o recreio. O Guilherme olha para mim e diz: “*Vens brincar connosco às corridas?*”

Eu: “*Claro que sim.*” (Registo diário, 7 de janeiro de 2019)

Na minha ótica, é de extrema importância a existência destas relações de confiança entre a criança e o adulto e o facto de ter conseguido ser um adulto de referência para estas crianças foi um ponto bastante positivo da minha intervenção, uma vez que fui uma pessoa a quem as crianças recorreram quando se sentiam inseguras, representando, desta forma, “uma âncora para a criança” e sendo uma “pessoa em quem esta pode confiar para ser tranquilizada, orientada e cuidada” (Post & Hohmann, 2011, p. 64).

Através destas duas práticas, tive a oportunidade de conhecer e pôr em prática dois modelos pedagógicos distintos: na valência de creche, trabalhei com o modelo pedagógico do *Movimento da Escola Moderna* (MEM) que já conhecia de anos anteriores; na valência de JI, trabalhei, pela primeira vez, com o modelo pedagógico *HighScope*. Estas experiências foram essenciais para definir algumas linhas diretrizes do meu percurso profissional, tendo encontrado em ambos os modelos, princípios pedagógicos com os quais me identifico e que vão orientar a minha prática profissional, tais como: promover uma aprendizagem ativa, onde as crianças tenham a oportunidade de expor as suas experiências, opiniões e ideias livremente; envolver as famílias, tornando-as parte ativa da equipa educativa; e priorizar o tempo de brincadeira nas rotinas diárias das crianças.

É de salientar que, quando lidamos com crianças, devemos ter a noção de que tudo o que idealizamos tem de ser pensado ao pormenor, nunca descuidando as características individuais do grupo e de cada criança com as quais estamos a trabalhar. E, ainda, que a formação não se desenvolve unicamente de forma individual, pelo que a aprendizagem e desenvolvimento em colaboração e em grupo podem ser uma das estratégias formativas com mais relevância para o desenvolvimento de competências profissionais. Uma

experiência formativa em grupo pode ser uma mais-valia, tanto a nível profissional como pessoal, pela troca de pontos de vista, pelo auxílio mútuo, pela reflexão em conjunto, na tentativa de uma futura ação mais adequada ao contexto e ao grupo de crianças, tal como aconteceu ao longo de todas as minhas intervenções.

Algo que contribuiu para melhorar o meu desempenho enquanto profissional foram as reflexões que realizei todas as semanas, durante os dois estágios. Considero que estas foram uma mais valia para pensar sobre a minha prática, quais os pontos que deveria melhorar e como pensar em estratégias, tendo para isso ouvido os conselhos das pessoas que acompanharam de perto a minha intervenção e consultado diversos documentos através de uma leitura cuidada, de modo a adquirir mais conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nestas faixas etárias, bem como sobre o papel do/a educador/a na promoção dos mesmos.

Neste sentido, faço um balanço bastante positivo, pois acabei estes estágios repleta de novas aprendizagens transmitidas por todas as equipas educativas, famílias e crianças. Estas oportunidades foram importantes para adquirir experiência e confiança para a minha futura atividade profissional enquanto educadora de infância.

Apesar de todas as aprendizagens que levo desta *excelente* experiência, sei que ainda tenho de melhorar alguns pontos da minha prática, tal como a relação com as famílias que já referi na presente reflexão. No entanto, não faltarão oportunidades para fazer estes ajustes e para desenvolver novas competências e aprendizagens, pois a aprendizagem é feita ao longo de toda a vida e a experiência é uma mais valia para as adquirir. Acredito, ainda, que não descurando a importância da componente teórica, é através da prática que mais se aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aproximação do término do meu percurso acadêmico, sinto-me cada vez mais confiante para abraçar os novos desafios profissionais enquanto educadora de infância. Neste período, tive a oportunidade de conhecer diversas valências e formas de trabalhar que foram fundamentais para melhorar a minha prática, tendo-me permitido desenvolver capacidades e competências cruciais para o meu futuro profissional e pessoal.

Ao longo dos estágios, fui-me apercebendo e dando cada vez mais importância a algo que, neste momento, é para mim fundamental fazer que é - refletir. Refletir sobre a minha prática, sobre as minhas intenções pedagógicas, sobre os objetivos que tenho enquanto futura educadora e quais os objetivos na ótica das crianças. Para isso, devo ter sempre em conta as opiniões de todos os agentes educativos, sejam eles a equipa, as crianças e/ou as famílias, uma vez que todos temos um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, estas reflexões devem ser feitas não só de uma forma individual, mas também contando com o apoio de todos os membros que mencionei, pois, o trabalho em equipa é o princípio para desenvolver uma prática de qualidade.

Tenho a noção de que esta é uma profissão em que somos constantemente questionados sobre as nossas decisões e sobre a importância destas. Por essa razão, é essencial ter a capacidade de explicar as minhas ações de forma fundamentada, demonstrando-me sempre disponível para ouvir e fazer alterações sempre que se sentir essa necessidade.

No que concerne à investigação do presente relatório, foquei-me neste tema por considerar que a sociedade limita cada vez mais as brincadeiras das crianças, seja pela redução do tempo disponível, pelo espaço cada vez mais restrito das instituições ou, até mesmo, pela evolução tecnológica com que as mesmas contactam, cada vez mais cedo. No decorrer desta investigação, questionei-me sobre até que ponto devemos permitir que as nossas crianças se sujeitem mais a situações de perigo, apesar destas ações poderem

potenciar alguns riscos, em benefício de experienciar mais momentos que as poderão preparar melhor para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nos dias que correm, é mais comum ver as crianças no recreio agarradas a brinquedos ou às novas tecnologias do que a explorar, a correr, a trepar ou a rastejar. A meu ver, o mesmo também acontece porque quando se vê criança(s) a explorar(em) livremente um espaço ouve-se, várias vezes, a voz dos/as adultos/as a dizer “*não subas*”, “*tem cuidado*”, “*olha que te magoas*”, o que pode fazer com que a(s) criança(s) se inibam nas suas brincadeiras.

Durante ambos os estágios do mestrado, vivenciei experiências muito positivas, em que tive a oportunidade de ver crianças a explorarem livremente a natureza e tudo o que as rodeia, com o mínimo de limitações possíveis, onde não havia problema de, por exemplo subirem a uma mesa ou a uma cadeira, que é uma das proibições mais usuais que alguns adultos impõem. É de referir que, para que esta liberdade seja possível, é crucial a existência de uma boa supervisão por parte do adulto.

Em conclusão, considero que uma educação que valorize a permissão de brincadeiras, que envolvam situações de maior risco, terá maior sucesso se o mesmo for devidamente partilhado, explicado e fundamentado junto da equipa educativa, crianças e famílias, para que todos possamos, de forma concertada, contribuir para o desenvolvimento das crianças e para a mitigação do risco/perigo.

REFERÊNCIAS

- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70 (2), 1-15.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultada em apei.pt/associacao/carta-etica.pdf.
- Azevedo, N., Kooji, R. & Neto, C. (1997). Brincar: O que pensam os educadores de infância. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 99-117). Lisboa: Edições FMH.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brock A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2011). *Brincar – Aprendizagem para a vida*. Porto: Artmed Editora SA.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo no Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-16.
- 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.
- Convenção Sobre os Direitos da Criança. 20 de novembro de 1989. ONU.
- 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: Edições FMH.
- Coutinho, A. M. S. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto de creche* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho Instituto de Educação, Braga) Consultada em <https://tinyurl.com/yd5zanth>

Decreto-Lei nº 147/97. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento. Diário da República - I Série – A, N.º 133 - 11 de junho de 1997.

De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

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. 65-78). Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, R. (2015, 25 de julho). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*. Consultado em <https://tinyurl.com/ybpqk3n>

Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. (org.) *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed. 229-281.

Gill, T. (2007). *No Fear Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Granjo, P. (2004). *Há uma cultura do risco?*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais Universidade de Lisboa. Consultado em <https://tinyurl.com/y8zcppqf>

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto. T. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais* (pp. 1-20). Belo Horizonte.

Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (1.a ed.). Lisboa: APEI.

Marques, A. R. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir?. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 24- 30.

- Marques, A. R. & Neto, C. (2007). Jogo de luta e luta a sério: observar para distinguir. In J. Barreiros, R. Cordovil & S. Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento Motor da Criança* (pp. 43-50). Lisboa: Edições FMH.
- Matos, R. (2007). Hiper-segurança e desenvolvimento motor: perigo escondido com o risco de fora. In J. Barreiros, R. Cordovil & S. Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento Motor da Criança* (pp. 175-183). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (1997a). Introdução – Jogo e desenvolvimento da criança. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 5-9). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (1997b). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*.
- Stake, R. (2016). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Documentos Consultados

Documento de Apoio à PPS Módulo II – JI (2018-2019)

Projeto Curricular de Sala (2018-2019)

Projeto Educativo (2014-2015)

Projeto Pedagógico (2018-2019)

Regulamento Interno (2018-2019)

Site da fundação X (s.d.)

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da PPS II

Por motivos de confidencialidade o mesmo documento só se encontra presente na versão digital.

Anexo B. Guião das entrevistas realizadas às educadoras e crianças

Guião de Entrevista

Destinatário: Educadora Cooperante

Objetivos:

- Conhecer as conceções das educadoras relativamente ao conceito de perigo num contexto de Jardim de Infância (JI);
- Perceber se as conceções de perigo das educadoras influenciam as brincadeiras das crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista;- Motivar a entrevistada.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização de um estudo de caso denominado “Até que ponto limitamos o brincar a partir da nossa conceção de perigo” para o relatório da PPS II;- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar devolução das transcrições.	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o percurso profissional da educadora.	B1. Qual a sua formação nesta área profissional?	

		<p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Há quanto tempo está nesta instituição?</p>	
<p>C. Conceções de perigo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conceito de perigo; - Perceber se existe relação entre o perigo e a segurança das crianças; - Compreender se as crianças têm capacidade para dimensionar o perigo; - Perceber se existe relação entre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a exposição destas a algum tipo de perigo. 	<p>C1. O que entende por perigo?</p> <p>C2. Que situações considera perigosas, em contexto de JI?</p> <p>C3. No seu dia a dia as crianças estão expostas a algum tipo de perigo que ponha em causa a sua segurança?</p> <p>C4. Tendo em conta a sua resposta anterior, quais são os pontos positivos e negativos de expor as crianças a essas situações?</p> <p>C5. Considera que as crianças conseguem perceber e avaliar os perigos presentes no contexto de JI? Porquê?</p> <p>C6. Considera que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças podem estar interligados com a exposição a algum tipo de situações perigosas?</p> <p>C7. Acha que expor as crianças a algum tipo de perigo é importante para o seu desenvolvimento?</p>	

D. Sala de atividades	- Identificar os perigos presentes na sala de atividades.	<p>D1. Consegue identificar algum tipo de perigo na sua sala de atividades?</p> <p>D2. Tendo em conta a resposta anterior, fazia alterações na sua sala, de modo a promover ou não situações de perigo?</p>	
E. Espaço exterior	- Identificar os perigos presentes no espaço exterior.	<p>E1. Consegue identificar algum tipo de perigo no espaço exterior?</p> <p>E2. Tendo em conta a resposta anterior, fazia alterações no espaço exterior, de modo a promover ou não situações de perigo?</p>	
F. Brincadeiras	- Perceber se são impostas limitações nas brincadeiras das crianças.	<p>F1. Existe algum local, no colégio, onde as crianças não possam brincar?</p> <p>F2. Existe algum material com o qual as crianças não possam brincar?</p> <p>F3. Limita as brincadeiras das crianças mediante as suas conceções de perigo?</p> <p>F4. Considera que o modelo pedagógico pode ou não influenciar?</p>	

<p>G. Conclusão da entrevista</p>	<p>- Finalizar a entrevista.</p>	<p>G1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Termine a entrevista, mas antes gostaria de agradecer a sua disponibilidade e participação.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar;</p> <p>- Agradecer a disponibilidade.</p>
--	----------------------------------	---	---

Guião de Entrevista

Destinatário: Crianças

Objetivos:

- Conhecer as conceções das crianças relativamente ao conceito de perigo num contexto de Jardim de Infância (JI);
- Conhecer as opiniões das crianças relativamente às limitações impostas nas suas brincadeiras.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista;- Motivar a entrevistada.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização de um estudo de caso denominado “Até que ponto limitamos o brincar a partir da nossa conceção de perigo” para o relatório da PPS II;- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;- Pedir autorização para gravar áudio.	
B. Conceções de perigo	<ul style="list-style-type: none">- Compreender o conceito de perigo;	<p>C1. Para ti o que é o perigo?</p> <p>C2. Consegues perceber o que é uma coisa perigosa?</p>	<ul style="list-style-type: none">- Pedir um exemplo.

	- Compreender a capacidade das crianças dimensionarem o perigo.		
D. Sala de atividades	- Identificar os perigos presentes na sala de atividades.	D1. Achas que há alguma coisa perigosa na sala? D2. Gostavas de alterar alguma coisa na sala?	
E. Espaço exterior	- Identificar os perigos presentes no espaço exterior.	E1. Achas que há alguma coisa perigosa no recreio? E2. Gostavas de alterar alguma coisa no recreio?	
F. Brincadeiras	- Perceber se são impostas limitações nas brincadeiras das crianças.	F1. Há algum sitio onde querias brincar e não podes?	
G. Conclusão da entrevista	- Finalizar a entrevista.	G1. Queres dizer-me mais alguma coisa sobre os perigos? - Termina a entrevista, mas antes gostaria de agradecer a tua disponibilidade e participação.	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar; - Agradecer a disponibilidade.

Anexo C. Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Ética na profissionalidade (APEI, 2011)	Evidências
1. Objetivos do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Princípio da integridade; - Princípio do respeito; - Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”; - Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes”. 	<p>Desde o início da PPS tive a necessidade e o cuidado de me apresentar às crianças e aos adultos (equipa educativa e famílias). No que diz respeito às crianças e à equipa educativa, dei-me a conhecer logo no primeiro dia, explicando um pouco o meu percurso académico e referindo os objetivos da minha presença. Relativamente às famílias, tive a oportunidade não só de me ir apresentado diariamente, como também de estar presente na reunião de pais que se realizou no início do meu estágio, onde me apresentei de uma forma mais formal, e onde divulguei um documento informativo, que, mais tarde, foi colocado à porta da sala (cf. Anexo A, p 248.).</p> <p>No que concerne aos objetivos do trabalho de investigação, estes foram partilhados tanto com a equipa educativa como com as crianças, uma vez que estes são os principais atores deste estudo de caso.</p>
2. Custos e benefícios	<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças”; 	<p>Penso que o único custo da investigação diz respeito à realização das entrevistas, uma vez que, apesar de ter tido</p>

	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”;</p> <p>- Compromisso com a equipa de trabalho: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</p>	<p>consentimento dos intervenientes, estes despenderam do seu tempo para responder às minhas questões.</p> <p>Relativamente aos benefícios, posso afirmar que o facto de ter abordado este tema fez com que as crianças refletissem sobre o conceito de perigo e a existência ou não deste na instituição. Também os adultos refletiram e debateram sobre isso e, ainda, sobre a sua prática.</p>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>- Princípio da integridade;</p> <p>- Princípio do respeito;</p> <p>- Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”;</p> <p>- Compromisso com as famílias: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre as famílias”;</p> <p>- Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>	<p>De modo a garantir a privacidade e confidencialidade, nunca mencionei o nome da instituição na qual realizei a PPS II.</p> <p>Referi-me às crianças e equipa educativa utilizando apenas o primeiro nome e, nos casos em que os nomes são iguais, acrescentei a inicial do apelido. Também, nas fotografias tive em conta este princípio, desfocando sempre tudo o que pudesse de alguma forma identificar a pessoa e/ou a instituição.</p>
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>- Princípio do respeito;</p> <p>- Compromisso com as crianças: “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.</p>	<p>Na realização desta investigação, todo o grupo de crianças, bem como equipa educativa participaram na investigação, uma vez que, para este estudo, recorri à observação direta (registos diários, fotográficos e videográficos), onde estão presentes estes intervenientes. No entanto, as entrevistas</p>

		foram realizadas apenas às crianças e educadoras que se mostraram interessadas.
5. Fundamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Princípio da integridade; - Princípio do respeito; - Compromisso com as crianças: “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”; - Compromisso com a equipa de trabalho: “Respeitar os colegas de profissão . . . sem discriminações”. 	Para garantir este princípio, tentei não fazer juízos de valor relativamente às opiniões e crenças tanto dos adultos como das crianças, para que os resultados fossem o mais fidedignos possível, uma vez que dar a minha opinião sobre o tema de investigação poderia, de alguma forma, influenciar as respostas dos participantes.
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<ul style="list-style-type: none"> - Princípio do respeito; - Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. 	Todos as pessoas envolvidas no estudo (adultos e crianças) foram informadas sobre os seus objetivos e, no final, serão informadas sobre as conclusões do mesmo.
7. Consentimento informado	<ul style="list-style-type: none"> - Princípio da integridade; - Princípio do respeito; - Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”; “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”; - Compromisso com as famílias: “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando sua competência 	Durante a reunião de pais, entreguei um consentimento informado onde pedi autorização para a captação de imagens das crianças referindo o seu objetivo, bem como garantindo a confidencialidade das mesmas, desfocando os seus rostos (cf. Anexo E, pp. 291-292). No caso das crianças, sempre que tencionava captar uma imagem, fosse da própria criança, fosse de uma obra que a mesma tivesse realizado, perguntava se o poderia fazer.

	<p>educativa”; “Manter o sigilo relativamente às informações sobre as famílias”;</p> <p>- Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>	<p>Também para a realização do portefólio da criança, pedi tanto à Rita como à sua família a autorização para o poder realizar (cf. Anexo F, pp. 293-294).</p>
8. Uso e relato das conclusões	<p>- Princípio da competência;</p> <p>- Princípio da responsabilidade;</p> <p>- Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”;</p> <p>- Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>	<p>O uso e o relato das conclusões desta investigação serão partilhadas com todos os participantes no estudo, no final do mesmo.</p>
9. Possível impacto nas crianças	<p>- Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças”;</p> <p>- Compromisso com a equipa de trabalho: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</p>	<p>Penso que a realização desta investigação, poderá ter um impacto positivo, não só para as crianças como para os adultos envolvidos, sendo que, tal como já foi referido, promoveu uma reflexão acerca da prática educativa de cada um.</p>
10. Informação às crianças e adultos envolvidos	<p>- Princípio da competência;</p> <p>- Princípio da responsabilidade;</p>	<p>No final, toda investigação será entregue às crianças e adultos envolvidos no estudo.</p>

	<ul style="list-style-type: none">- Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”;- Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.	
--	--	--

Anexo D. Transcrições das entrevistas realizadas às educadoras e crianças

Formulação de questões	Respostas Educadora 1 (E1)
B1. Qual a sua formação nesta área profissional?	Licenciatura em Educação de Infância e Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e falta-me terminar o último ano do Mestrado.
B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?	Sou educadora desde 2006.
B3. Há quanto tempo está nesta instituição?	Estou nesta instituição desde 2012.
C1. O que entende por perigo?	Perigo é uma coisa que coloque a vida de qualquer pessoa em risco, em risco físico. Uma situação que provoque alguma coisa em mim que me faça colocar em risco de vida.
C2. Que situações considera perigosas, em contexto de JI?	Situações no recreio, às vezes quando eles trepam e o escorrega ou uma árvore, ou seja, o que for e nós temos sempre aquele receio que eles venham cá parar a baixo e que batam com a cabeça, não deixa de ser uma situação perigosa. Dentro da sala, nós no nosso contexto, temos sempre materiais que podem ser perigosos, mas como eles estão habituados desde pequeninos a lidar com eles dentro da sala. As tesouras é assim uma coisa que me lembro, os próprios armários têm cantos, são perigosos, mas não acho que ponham em risco a vida das crianças, podem magoar uma cabeça, fazer um galo, alguma coisa

	<p>deste género. Acho que no recreio, mesmo assim é o sitio onde eu vejo que possa haver mais situações perigosas.</p>
<p>C3. No seu dia a dia as crianças estão expostas a algum tipo de perigo que ponha em causa a sua segurança?</p>	<p>Eu não considero, lá está a única coisa que vejo na sala são mesmo as tesouras e eu não acho que elas sejam expostas a um perigo porque é um instrumento que elas já sabem utilizar, já sabem para que serve e que já faz parte do dia a dia deles há muitos anos, porque já estão há algum tempo em jardim de infância. Tudo o resto, todos os materiais que eu falei há pouco, fazem parte da sala, a sala não podia estar vazia, portanto tem a ver também com o estilo de brincadeira que elas possam adotar dentro da sala e que pode colocar em risco uma cabeçada, um partir a cabeça. Já tive uma criança que partiu a cabeça dentro da sala e foi num móvel e não estava a fazer nada de perigoso, simplesmente tropeçou e caiu, portanto se considerarmos que os móveis também são perigosos vamos ter que tirar tudo da sala.</p>
<p>C4. Tendo em conta a sua resposta anterior, quais são os pontos positivos e negativos de expor as crianças a essas situações?</p>	<p>Relativamente ao recreio eu acho que tem de haver, têm de haver árvores para trepar, os escorregas, os triciclos, porque a criança ao tomar conta desta realidade e ao estar exposta a esta realidade também sabe como é que se há de defender e como é que há de dominar o seu corpo. As crianças também não aprendem a andar desde pequeninas e elas têm de dar muitos trambolhões e cair muitas vezes até conseguirem andar e correr. Portanto, não é por tirarmos as árvores e por tirarmos os escorregas que eles não vão inventar outra coisa qualquer para trepar. Acho é que aqui entra um papel fundamental que é o do adulto e é a supervisão e as pessoas realmente estarem atentas a estes contextos onde realmente se possibilitam mais este tipo de coisas, que é no recreio, onde eles estão mais ao mesmo tempo, é mais confuso e onde realmente mais propício a que isto aconteça, mas eu acho que é positivo no sentido em que a criança também tem de se desafiar a ela própria e, às vezes, ao retirarmos materiais</p>

	<p>e ao acharmos que estamos a proteger a criança também estamos a inibi-la de tomar consciência do próprio corpo.</p> <p>Aspetos negativos, como eu acho que nós não temos nada de perigoso, não consigo agora lembrar-me agora de nenhum aspeto negativo.</p>
<p>C5. Considera que as crianças conseguem perceber e avaliar os perigos presentes no contexto de JI? Porquê?</p>	<p>As crianças, eu acho que elas conseguem ter noção do que é que conseguem. Primeiro, elas têm noção do que conseguem fazer, sem dúvida alguma, elas já dominam todos os movimentos, sabem o que é que conseguem fazer com ou sem objetos. Elas sabem perfeitamente que ao estarem a trepar uma grade para irem buscar qualquer coisa, a fazerem equilibrio em cima de um triciclo, elas conseguem ter noção que aquilo pode acabar mal, mas convém sempre o adulto reforçar esta situação e estar lá. Mesmo esta questão das tesouras eles têm perfeita noção que pode magoar, mas eles sabem utilizar este instrumento. Agora, se calhar não conseguem ver no móvel, que o facto de andarem a correr na sala podem cair e bater com a cabeça e partir a cabeça, se calhar essa noção de perigo, eu acho que eles não têm, mas de algumas sim.</p>
<p>C6. Considera que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças podem estar interligados com a exposição a algum tipo de situações perigosas?</p>	<p>Era aquilo que eu acho que falava há pouco, realmente das situações mais desafiantes que nós podemos proporcionar à criança pelo facto de termos não é, era o mesmo que eu tirar as tesouras da sala sempre que eles quisessem cortar alguma coisa ou fazer alguma coisa que precisassem da tesoura, a tesoura não estava lá. Portanto, automaticamente eu não estava a proporcionar um desenvolvimento da motricidade fina, por exemplo, que é uma coisa que eles precisam de trabalhar em sala, e a tesoura é um instrumento que eles usam diariamente. Era o mesmo que tirar as árvores do recreio, os escorregas do recreio. Portanto, faz parte do desenvolvimento e faz parte do desenvolvimento do Ser Humano, seja</p>

	pequenino, seja adulto, tenha que idade for, as pessoas precisam também de perceber que é perigoso para poderem prevenir.
C7. Acha que expor as crianças a algum tipo de perigo é importante para o seu desenvolvimento?	Já foi respondida
D1. Consegue identificar algum tipo de perigo na sua sala de atividades?	As tesouras, os móveis, feijões, milho, café, todo esse tipo de sementes que nós temos e o grão, que eles podem engolir e engasgar-se. Porque lá está, eu não vejo isso como um material perigoso, mas pode acontecer, a criança pode colocar na boca e engasgar-se, mas são crianças crescidas. Areia, sacos de plástico, tudo isso são materiais que podem ser perigosos, mas existem nas nossas salas porque têm de existir e faz parte do desenvolvimento e do nosso dia a dia, são materiais que nós usamos.
D2. Tendo em conta a resposta anterior, fazia alterações na sua sala, de modo a promover ou não situações de perigo?	<p>Não, o máximo que poderia fazer é realmente arranjar aqueles cantos que existem em silicone para pôr nos móveis da sala, porque é a única coisa que me faz assim mais aflição realmente, porque eles às vezes têm brincadeiras mais agitadas e, às vezes, pode acontecer como já aconteceu, eles baterem nos cantos dos móveis. Os moveis são de madeira, não sei se há outro tipo de móvel em que isto pudesse não acontecer, mas sinceramente desconheço. E mesmo a porta, a porta da rua, isto nunca aconteceu, mas é a história de entalar os dedos, punha aquelas proteções para a porta não fechar toda. Eu nunca tive problemas, porque a minha porta também está sempre aberta, só está fechada quando eles estão a dormir. Portanto também não vejo esse problema, vejo só realmente nestes materiais que eu disse e nos móveis, não me lembro assim de mais nada.</p> <p>Se pudesse ter uma árvore no meio da sala eu tinha, mas infelizmente não posso. Portanto todos os materiais que tenho na sala, vou continuar a ter porque eu acho que faz parte da educação deles</p>

	também saberem utilizar estes materiais e perceberem que o milho e o café são para nós brincarmos, não são para nós ingerirmos e eles percebem perfeitamente, portanto acho que faz parte do desenvolvimento deles lidar com estas situações, porque se eles também não lidarem com isto também não percebem que é errado ou que põe em risco a saúde física deles.
E1. Consegue identificar algum tipo de perigo no espaço exterior?	O chão, o chão do nosso recreio, esta tijoleira não é do melhor, sem dúvida alguma, isto marca imenso assim que eles caem no chão, além de magoar, queima e não é o chão mais propício para ter num recreio, sem dúvida alguma. Nós não temos árvores, mas temos estas grades que eles gostam muito de trepar, mas não acho que isso seja perigoso, portanto é um desafio, isto é desafiante, eles olham para aquilo e deixa-me cá trepar isto, portanto não acho que seja um perigo e eu não vejo assim nenhum material que possamos ter lá fora que seja perigoso no nosso recreio.
E2. Tendo em conta a resposta anterior, fazia alterações no espaço exterior, de modo a promover ou não situações de perigo?	Fazia, de modo a promover situações mais perigosas. Eu acho que faltam muitos desafios no nosso recreio e, por isso mesmo, é que eles têm ea necessidade enorme de trepar a grade, de se meter em cima do triciclo para chegarem a algum sítio. Porque faltam realmente alguns objetos e instrumentos, suportes, faltam árvores, acho que falta imensa natureza. E a natureza, só por si, é desafiante e é perigosa e acho que isso falta muito no nosso recreio e era o que eu mudaria. Coisas para eles treparem, para balançarem, para andarem por cima. Tudo isso, acho que nós não temos e que fazia falta. Eu não vejo que nós tenhamos alguma coisa de perigoso no nosso recreio.
F1. Existe algum local, no colégio, onde as crianças não possam brincar?	Nas salas dos adultos, de resto eles brincam em todo o lado. Em todos os espaços de recreio, em todos os nossos pátios exteriores, no polivalente, no próprio refeitório eles brincam. Só naquelas salas que são interditas a crianças é que eles não brincam. Eles brincam no corredor. Portanto, são mais

	aqueles espaços que são para os adultos em que eles realmente não podem brincar, porque também não podem entrar.
<p>F2. Existe algum material com o qual as crianças não possam brincar?</p>	<p>Esta pergunta não é fácil, porque são materiais que nós nunca poríamos disponíveis. Estou-me a lembrar por exemplo das ferramentas. Nós utilizamos muitos objetos reais, nós temos um ferro verdadeiro na sala, há quem tenha máquinas de café, o secador do cabelo as varinhas mágicas, batedeiras, são tudo objetos reais que realmente o nosso modelo prevê que existam em sala. Lá está prevenimos as situações de perigo porque cortamos sempre o fio e os objetos nunca vão com o fio para a sala, mas estes objetos também poderiam ser considerados perigosos. Um ferro de engomar é uma coisa pesada e que numa cabeça pode magoar. Olha, tenho pedras na sala, também é perigoso, o aquário do Rodrigo. Nós chegámos a ter pedras no recreio e lembro-me que a primeira observação de um pai foi <i>“Pedras no recreio, mas isso parte cabeças!”</i> e eu lembro-me que a Sónia (Diretora Pedagógica) lhe respondeu <i>“Bem então se calhar vamos tirar tudo aqui do recreio. Os carros de metal, porque isso tudo também parte cabeças, se calhar o melhor é tirarmos estas coisas todas.”</i> Portanto eu acho que os próprios pais veem nestes materiais, porque um adulto sabe o que é que aquele material pode derivar, uma criança não tem noção que se calhar uma pedra atirada à cabeça parte uma cabeça. Como o adulto já sabe e prevê às vezes quase que prefere tirar porque é muito mais fácil do que ensinar a criança a usar aquele material, porque este material não deixa de ser desafiante para eles terem neste espaço. Portanto há materiais com que eles não podem brincar, sim existem, mas mesmo assim eu acho que nas nossas salas nós temos muitos objetos reais com que eles brincam, mas realmente não têm um martelo verdadeiro, um prego, mesmo parafusos e brocas já tivemos para eles enroscarem e desenroscarem, os parafusos têm a ponta redonda portanto não havia problema e nós chegámos a ter isso em sala. E depois também tem a ver com a idade, estamos a falar só de JI, por isso assim materiais são aqueles materiais</p>

	<p>como isqueiros, coisas quentes. Nós temos a pistola de cola quente que usamos muito e há materiais que usamos muito, mas são sempre coisas que não estejam ao alcance deles, podem utiliza-los, mas sempre com um adulto, não deixam de usar. Mesmo lá fora já tivemos um educador que quando estava a construir as coisas eles estiveram a ajudar a pintar, a martelar, mas com a presença do adulto. Claro que esses materiais não estão disponíveis para eles usarem no dia a dia, mas existem e sempre que é preciso utilizá-los existe um adulto que pode estar por perto para eles poderem usar o material. Muitas vezes fazemos coisas e entramos na cozinha, vamos lá levar ao forno. Eu acho que se formos a ver, a escola tem e em casa temos imensas situações de perigo e nós não andamos a tirar tudo o que é perigoso. Eu acho que passa por aí, é ensinar à criança que há coisas que pode mexer e há outras que só pode mexer quando o adulto estiver por perto e há outras que não pode mexer mesmo.</p>
<p>F3. Limita as brincadeiras das crianças mediante as suas conceções de perigo?</p>	<p>Eu por acaso até acho que não. Tenho noção que em sala, mais por este medo a única coisa que me preocupa são mesmo os móveis quando eles andam a correr e acerta altura perdem o controlo daquilo que estão a fazer e tenho medo que, realmente, algum caia e que me bata com a cabeça nalgum sítio, mas, normalmente, digo-lhes <i>“olhem, nós já vamos correr lá para fora”</i> ou <i>“Se quiserem vamos ali para o recreio”</i> ou <i>“vamos aqui brincar noutra área”</i> ou <i>“vamos ver o que é que eles andam a fazer”</i>, ou seja, não tento de todo ser limitativa ao ponto de <i>“ai ai ai, não corras”</i>. Mesmo no recreio deixo-os completamente à vontade, quando vejo que algum já está ali na terceira, quase a passar para o outro lado, e nós temos miúdos que fazem, que sobem bastante até lá acima. Vou ter com ele e digo-lhe <i>“Já chega, já está bom. Agora vamos descer”</i>. Mas não acho que limite as brincadeiras, porque lá está, ao não ver perigo nas situações e achar que faz parte do crescimento, até porque eu vivi a brincar na rua e não tiravam de lá os carros, os troncos, as pedras, nem as árvores, estava lá tudo. A pessoa aprende a</p>

	<p>viver e o nosso modelo é mesmo este é aprender fazendo, aprender errando, aprender caindo. Eu não vejo nada e por isso as brincadeiras das crianças não são limitadas.</p>
<p>F4. Considera que o modelo pedagógico pode ou não influenciar?</p>	<p>Sim, pode, sem dúvida alguma. Porque, se calhar, o nosso modelo prevê tudo aquilo que eu estava a dizer. Utiliza-se muito materiais naturais, em sala, e é ter sempre isto disponível diariamente, não é ter lá arrumado dentro do armário e tirar só em algumas situações. Não, ele prevê, realmente, nós termos materiais em sala, os eletrodomésticos reais, as pedras, os troncos, as conchas, a areia, o milho, os feijões, mesmo os parafusos e as porcas e tudo mais, eles também preveem esses materiais todos em sala, blocos de madeira também. Portanto, eles acreditam realmente que este manusear dos instrumentos de verdade, também ajudam muito a criança quando transpõem isto para o seu dia a dia, para o seu quotidiano em casa, também saibam utilizar estas ferramentas, torna-se muito mais fácil e, se calhar, esta concessão de perigo que nós estamos aqui a falar se eles passarem isto para a brincadeira deles e perceberem, se calhar também os ajuda. Quando forem usar realmente estes instrumentos sem ser na brincadeira já sabem. Estou-me a lembrar da Leonor que estava a fazer um bolo no outro dia e disse <i>“agora vamos por o bolo no forno”</i> e o Henrique era o bebé dela e eu disse <i>“ok Leonor, então vamos lá por o bolo no forno”</i> e ela virou-se e disse assim <i>“filho, tu não podes ir, porque o forno é muito perigoso, é a coisa mais perigosa para os bebés, porque se podem queimas”</i>. Portanto, eles têm essa noção e é engraçado porque empregam isso nas brincadeiras deles e empregam porque têm oportunidade para que isso aconteça, se não tivessem esses materiais e estas oportunidades, realmente se o adulto também não proporciona estes momentos eles também não têm maneira de, estes medos, estes receios, estas dúvidas, estas incertezas que eles têm, se não as metem em prática aqui no faz de conta, também não têm outro sítio para o fazer. E é aqui que eles realmente vão aprendendo e vão fazendo, viram em casa viram os pais fazerem e então vão recriar aqui. Acho que passa muito por aí e, sem dúvida alguma,</p>

	que eu acho que o modelo influência esta noção de perigo e de materiais de perigo ou não na sala, também a perspectiva do adulto em relação a isso, de certeza, que também vai influenciar. Portanto, acho que sim, dentro do nosso modelo influencia muito.
G1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?	Não.

Formulação de questões	Respostas Educadora 2 (E2)
B1. Qual a sua formação nesta área profissional?	Licenciatura em Educação de Infância
B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?	9 anos
B3. Há quanto tempo está nesta instituição?	9 anos
C1. O que entende por perigo?	<p>Perigo de se magoarem? Não é fácil essa pergunta. Aqui se calhar não tanto, mas eu tenho uma filha pequenina e vejo isso muitas vezes, muitas vezes não deixamos materiais, tesouras, x-atos, agrafos, agrafadores, álcool, mas por exemplo, na minha sala, com o meu grupo em concreto, se eu precisar, é um grupo a quem eu posso pedir recados. E isso passa por ir buscar o álcool para limpar o quadro das mensagens, por virem requisitar o álcool e levarem-no para a sala, abrirem-no, terem as tesouras à mão, peço-lhes x-atos se for o caso, facas para os suplementos, isto quanto a objetos cortantes. E isto parte muito da confiança que nós depositamos no grupo e que o grupo acaba por depositar em nós, isto enquanto perigo onde se possam magoar. No brincar, se eu depositar e transmitir essa confiança, essa confiança acaba por ser recíproca e eles acabam por se tornar muito mais conscienciosos do que podem ou não fazer, daquilo com que podem ou não brincar. Testam sempre, mas por exemplo, ainda no outro dia tinha um órgão na sala e a caixa das pilhas estava sempre a sair e eu nem precisei de intervir eles perceberam que não podiam mexer nas pilhas, mas o órgão também não tocava se não metessem as pilhas, então meteram as pilhas e foram buscar fita-cola e tesoura para arranjar o órgão. Eu acho que</p>

	<p>isso é recíproco, é uma coisa que se vai fazendo e que se vai trabalhando com o grupo. O subir, sei lá, fazer um palco no meio da sala em que têm de subir a mesas, e porque não? No outro dia, eles inventam, inventam muito, tinha uma cadeira em cima de um banco do corredor, é perigoso? É, mas se tiver o adulto a controlar por perto, sem ter que intervir e sem ter que “não faça isso”, “vais cair”, “vais-te magoar”, se calhar o perigo não é perigo, é só atenção, e isso trabalhasse, isso faz-se em sala, vai-se fazendo.</p> <p>Eu: Portanto o perigo é algo que os pode magoar?</p> <p>E2: Em contexto de sala podem-se magoar nisso, mas se eu prever isso, se eu trabalhar isso, se eu limar isso, se calhar o perigo é evitável e passa de perigo a confiança.</p>
<p>C2. Que situações considera perigosas, em contexto de JI?</p>	<p>Podíamos viajar um bocadinho mais e ser perigoso o adulto não intervir na brincadeira e não brincar, não ter uma relação proximal com a criança, isso tudo se faz em sala e faz-se em sala de ano para ano e de grupo para grupo, depende também.</p>
<p>C3. No seu dia a dia as crianças estão expostas a algum tipo de perigo que ponha em causa a sua segurança?</p>	<p>Não. Eles inventam, naturalmente, mas até agora não.</p>
<p>C4. Tendo em conta a sua resposta anterior, quais são os pontos positivos e negativos de expor as crianças a essas situações?</p>	<p>Lá está, eles só estão expostos a isso, e muitas vezes cuidados a mais faz com que essa exposição a esse perigo aconteça muito mais, aconteçam mais situações perigosas do que a descontração. A descontração não é desleixo, e essa descontração e confiança evitam essas situações de perigo, por isso não são expostos assim de alguma forma, não sei, este ano não tive nada a falar.</p>

<p>C5. Considera que as crianças conseguem perceber e avaliar os perigos presentes no contexto de JI? Porquê?</p>	<p>Sim, claro que sim. Percebem, testam e, tendo em conta que é um grupo heterogéneo, às vezes, acabam por inventar um bocadinho mais, porque faz parte, faz parte da natureza deles enquanto crianças. Até nós, volta e meia, em adultos gostamos de testar limites, quanto mais uma criança e sobretudo se sabe que isso vai ter uma reação do adulto, positiva ou negativa. Mas lá está, não senti, eu este ano tive um ano super à vontade, supertranquilo que não se expos a situações de perigo. Porque, lá está foi uma confiança que fui criando desde início, há crianças que me acompanham já há três anos, provavelmente vão para o quarto ano comigo e as novas também são mais velhas, aquelas que eu recebi no início do ano, por isso também foi uma coisa que se foi criando. Fui dando espaço para eles inventarem, fui-lhes dando voz, fomos tando, eu e a auxiliar, fomos tanto enquanto adultos de escuta ativa na sala e fomos percebendo o que é que eles queriam, que necessidades eles tinham e sim, há algumas crianças que inventam bastante e que se não houvesse essa confiança se calhar se exporiam a situações de perigo, mas como houve sempre uma relação aberta e o que é que podiam ou não fazer, até que ponto podiam ir ou não, aonde é que precisavam que eu entrisse ou não. Acho que não tive problemas de maior na sala.</p>
<p>C6. Considera que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças podem estar interligados com a exposição a algum tipo de situações perigosas?</p>	<p>Não considero que estejam ligados à situação de perigo, pelo contrário. Provavelmente vou tornar-me um bocado repetitiva, mas acho que essas situações de perigo só acontecem se não houver essa abertura para a predisposição. Se a criança for muito mais militarizada, muito mais presa à sua imaginação, ou neste caso, limitada, as situações de perigo, provavelmente, vão aumentar. Porque, é o que eu digo, ir por exemplo a um passeio e fazer com que eles andem sempre de mão dada, para mim não me faz qualquer sentido. Ir a um passeio fora do colégio é para descobrirem, se forem de mão dada a probabilidade de caírem em efeito dominó é muito maior e de se magoarem não um mas vários, é muito maior do que se forem soltos dentro do grupo com um limitado invisível, porque sabem que têm</p>

	<p>de seguir o adulto, mas sabem que se quiserem ir para a esquerda podemos ir para a esquerda, se quisermos ir para a direita podemos ir para a direita e se temos três horas e se ficamos três horas no mesmo sítio, se isso depender do interesse deles então ficamos uma hora num sítio e as outras duas horas vê-se menos ou aproveitasse menos, mas tanto eu como a minha auxiliar tivemos sempre esse cuidado em não os prender, a não os limitar na imaginação. E quantas vezes vieram buscar caixas de ferramentas que, se calhar, em casa não mexem porque “Ai, cuidado não mexas aí porque te podes magoar” ou pedir-lhes para ir ajudar um bebé, ir buscar álcool ou ir pedir um detergente.</p>
<p>C7. Acha que expor as crianças a algum tipo de perigo é importante para o seu desenvolvimento?</p>	<p>Claro que sim, claro que sim. Até hoje, nenhuma criança me foi abrir e beber um frasco de álcool, nenhum foi buscar uma tesoura e experimentar cortar isto ou aquilo, não tive crianças a cortar cabelo e é uma coisa natural de se fazer ou de se cortarem porque “olha, deixa lá experimentar qual é o efeito”, não, nada. E tive crianças a porem cadeiras em cima de bancos é uma situação perigosa, mas o adulto teve lá como supervisor e mediador, não teve como “cuidado não faças isso, podes cair”. Tive crianças com um chefe de cozinha em sala e iam à cozinha mexer. Desde o início que sabiam até onde podiam ir e há esta confiança, por eles sentirem confiança no adulto, porque isso é muito importante. Não é só o adulto sentir confiança na criança, a criança precisa de sentir essa confiança no adulto e nos adultos da sala, porque se houver também esse consenso entre adultos é muito mais fácil, porque também não há essa exposição ao perigo, porque ambos partilham das mesmas ideias, ambos partilham da mesma escuta, do mesmo respeito e confiança pela criança e ambos têm, depois, o feedback da criança, que é a criança a confiar e por isso não há esse testar. A criança quando testa o adulto é para ver que reação vai ter do adulto, qual a reação daquele adulto e ou repete ou não repete, faz parte. Foi uma coisa que se foi criando e até agora, como eu digo e volto a repetir, não tive razões de queixa.</p>

<p>D1. Consegue identificar algum tipo de perigo na sua sala de atividades?</p>	<p>Não. Só se fecharem as portas e entalarem os dedos, mas até isso sabem que não podem mexer nas portas, sobretudo nesta altura em que ambas as portas estão abertas e pode fazer corrente de ar. Até isso eles sabem e dizem “E2, não meteste a cadeira na porta” porque a cadeira vai prender e eles vão e metem. Às vezes se nós nos esquecermos já são eles a dizer-nos “olha, tens isto para fazer”.</p>
<p>D2. Tendo em conta a resposta anterior, fazia alterações na sua sala, de modo a promover ou não situações de perigo?</p>	<p>A sala quando foi feita e já foi alterada duas vezes, tem em vista os interesses e as necessidades e até isso, a forma como é disposta que possa evitar ao máximo isso, por isso não fazia alterações. Até punha era umas coisas que se calhar à vista de muita gente era muito perigoso. Punha ferramentas, martelos, pedras, troncos. Melhorava até, poria numa provocação, para ver a reação das crianças e até dos pais que também precisam de ser educados. Eu tive crianças que no início do ano não tinham giz, por causa disto, não tinham plasticina e tesouras por causa daquilo, não tinham tintas porque podiam beber. Não tinham em casa porque era perigoso, porque podiam beber, porque podiam isto, porque podiam aquilo, porquê? Depois de falar com esses pais, houve pais que já me vieram dizer “olhe já comprei não sei o quê, já comprei a plasticina.”.</p>
<p>E1. Consegue identificar algum tipo de perigo no espaço exterior?</p>	<p>Não, não tem quase nada o nosso espaço exterior.</p>
<p>E2. Tendo em conta a resposta anterior, fazia alterações no espaço exterior, de modo a promover ou não situações de perigo?</p>	<p>Lá está, eu provocaria muito mais e punha muito mais coisas no espaço exterior até. Árvores para poderem trepar, uma parede de escalada, sei lá. Se calhar provocaria situações de perigo onde eles pudessem cair e magoar-se, onde se pudesse soltar e se pudessem magoar, por exemplo numa parede de escalada às vezes as pedras podem-se soltar porque se desparafusam e isso poderia ser uma situação de perigo, mas eu, se calhar provocava essas situações de perigo. Lá está, as situações de perigo são controláveis e depende dessa confiança.</p>

<p>F1. Existe algum local, no colégio, onde as crianças não possam brincar?</p>	<p>Claro que sim, eles não podem ir para a lavanderia, não podem brincar na cozinha, mas vão com adultos. Sei lá, se surgir algum interesse numa máquina de lavar roupa, porque é que não vou com eles à lavanderia? Há coisas que por natureza eles não procuram, não procuram uma lavanderia, não procuram uma cozinha, mas se tiverem que ir vão com o adulto. Há a casa da limpeza, mas se houver essa supervisão, por algum motivo, algum interesse que surja, sei lá, por exemplo estamos a trabalhar as profissões e “a minha mãe trabalha nas limpezas” e depois “olha nós cá também temos uma casa de limpezas, vamos lá ver”. Com a supervisão do adulto poderiam ir a qualquer parte do colégio.</p>
<p>F2. Existe algum material com o qual as crianças não possam brincar?</p>	<p>Os detergentes não estão à disposição deles, estão guardados em sítios seguros, próprios e fechados à chave e evitasse, daí haver limpezas que só se fazem quando eles não estão. Mas não é uma coisa que “estás proibido”, que esteja lá um sinal de proibido à entrada, não há. No corredor também há os carretéis e os alarmes de incêndio, por natureza eles não vão mexer. Sabem que não podem, que aquilo é para os bombeiros por algum motivo e não mexem, é muito tentador, mas eles não mexem. Não há nada que eles sejam estritamente proibidos.</p>
<p>F3. Limita as brincadeiras das crianças mediante as suas conceções de perigo?</p>	<p>Medeio. Se começo a ver que umas lutas de dinossauros, por exemplo, que existe muito na sala, possam magoar, então, se calhar, vou e ou paramos ou vamos brincar com os bonecos em vez de ser ao murro e ao pontapé, porque se podem magoar mais cedo ou mais tarde, o que agora está a correr bem a seguir alguém vai chorar. Lá está, não proíbo, não estou lá “Não vão brincar às lutas” e se para isso tiver de arranjar áreas da sala de lutas ou fazer atividades em que vamos lutar Sumô ou vamos ser super-heróis, então vamos fazê-lo, se for uma forma de controlar a situação.</p>

<p>F4. Considera que o modelo pedagógico pode ou não influenciar?</p>	<p>Claro que sim. A metodologia que nós seguimos é uma metodologia livre e predisposta para essas situações de perigo, porque é dada à criança liberdade para inventar, liberdade para imaginar, liberdade para se magoar e para explorar. A partir do momento em que a criança tem essa liberdade de exploração e é privilegiada essa autonomia, a metodologia influencia, porque aumenta essas situações de perigo. Daí quando eu falo de um recreio que não tem nada e passar a ter uma parede de escalada, árvores que possam trepar, conchas, panelas, martelos, troncos, aumentam, claro que sim, mas se houver depois essa confiança, mediação e a supervisão do adulto sem ser a militarização que, se calhar, outros modelos têm que são fechados a isso, a essa autonomia e a essa exploração da criança. Se calhar, sim, estamos muito mais expostos a situações de perigo do que essas metodologias que existem.</p>
<p>G1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p>	<p>Acho que essa conceção de perigo depende de educador para educador, educador enquanto adulto, e da postura, e daquilo que quer para as suas crianças. Sabe-se que há muitas realidades em que isto não acontece, que esta partilha de controlo, esta primazia pela autonomia e exploração direta e ativa da criança, se não houver isso e que há pessoas que não estão dispostas a isso, porque sim, influencia muito mais atenção, muito mais trabalho do adulto, pede muito mais isso. Então aí sim, essas situações de perigo são regulamentadas, mas será que é isso que se quer num futuro próximo para as crianças que se tem atualmente? Se calhar não. Para mim é muito mais uma situação de perigo crianças expostas às novas tecnologias constantemente, onde o brincar é estar agarrado a um ecrã de computador ou de um telemóvel ou de um tablet, isso é uma situação de perigo para mim, muito mais, e falo pela minha filha, do que ela estar a brincar no quintal a ir para a horta, a ir mexer em pás e ancinhos, porque vai, prefiro, do que ter um tablet ou estar em frete à televisão. Aqui há área do computador e vão e vão todos os dias, mas se eu vir que há uma criança que começa a querer planear ir sempre única e exclusivamente para essa área então aí eu vou intervir e vou dizer “olha, se calhar hoje podemos ir brincar aos super-heróis</p>

	<p>sem ser a ver os super-heróis em frente ao computador.” E sobretudo se eu souber que a primeira coisa que faz quando a mãe ou o pai chega é agarrar-se ao telemóvel a ver isso e sem qualquer supervisão, porque eles carregam, então, se calhar, eu considero isso muito mais uma situação de perigo para mim. Só queria acrescentar que os adultos devem repensar a sua postura.</p>
--	---

Formulação de questões	Respostas Educadora 3 (E3)
B1. Qual a sua formação nesta área profissional?	Mestrado em Educação Pré-Escolar
B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?	Há 5 anos.
B3. Há quanto tempo está nesta instituição?	Há 5 anos.
C1. O que entende por perigo?	De facto, isso depende muito de cada um de nós, mas eu entendo por perigo alguma coisa que possa pôr em risco a saúde física ou mental da criança.
C2. Que situações considera perigosas, em contexto de JI?	Bem, quase tudo vigiado não apresenta grandes perigos. À partida, a maior parte das pessoas respondem vidros, tesouras, mas nós aqui temos tudo isso, como tu já viste, à mão deles. Eu tenho frascos de vidro na minha sala, tenho tesouras disponíveis, portanto a única coisa que eu, enquanto educadora tenho o cuidado é que alguém esteja presente para que isso não represente efetivamente um perigo para eles. A única coisa que nós temos na nossa sala resguardada são as facas de corte da fruta.
C3. No seu dia a dia as crianças estão expostas a algum tipo de perigo que ponha em causa a sua segurança?	Sim, porque efetivamente pode acontecer. Aliás, já aconteceu cá no colégio uma criança cair, há bem pouco tempo na minha sala, uma criança caiu do escorrega e fez um traumatismo, portanto há sempre perigo. Tudo pode representar um perigo, podem pôr um lápis no olho, podem cortar um dedo, podem efetivamente cair e magoarem-se a sério, portanto sim, eles estão expostos a perigo constantemente e diariamente, mas são perigos controláveis.

<p>C4. Tendo em conta a sua resposta anterior, quais são os pontos positivos e negativos de expor as crianças a essas situações?</p>	<p>Lá está, eles aprendem a lidar com aquelas coisas. Provavelmente, se tu não lhes deres essa hipótese de lidarem com aquilo vai ser pior um dia que eles tenham essa oportunidade. Por exemplo, aqui eles sempre tiveram acesso a tesouras e eles sabem o que fazer com elas, ou seja, a maior parte das vezes eles não se magoam quando as utilizam. Se calhar, se não tiverem essa hipótese, um dia que tenham contacto com a tesoura, se não for por exemplo com a nossa presença, muito mais facilmente magoam-se porque não sabem para que é que funciona. Neste caso, eles tendo as coisas à disponibilidade deles, podendo manuseá-las com a nossa supervisão, têm mais conhecimento de como é que funcionam, para que é que podem utilizar e, se calhar, utilizá-las de forma mais segura, talvez essa seja a vantagem. A desvantagem, podem magoar-se efetivamente, mas lá está é uma segurança que é controlada por nós. Eu considero que há mais vantagens do que desvantagens. A desvantagem é efetivamente eles magoarem-se, mas nós, enquanto adulto, balizamos aqui um bocadinho e tentamos assegurar que o perigo não seja muito elevado, que não haja um grande risco de eles terem uma lesão séria ou grave.</p>
<p>C5. Considera que as crianças conseguem perceber e avaliar os perigos presentes no contexto de JI? Porquê?</p>	<p>Dependendo da criança, no meu caso, na minha sala nem todas, o João (criança com Síndrome de Down) não consegue avaliar os perigos, mas de um modo geral, um grupo heterogéneo de jardim de infância consegue ter perceção de alguns perigos. Eles sabem que a tesoura corta, eles sabem que se meterem lá o dedo vão cortá-lo e que vai doer, eles sabem que não podem trepar certas coisas porque podem cair e se podem magoar. Eles têm noção e perceção dos perigos, claro que, se calhar, não têm perceção que se deixarem cair o frasco de vidro ele parte-se e que se podem magoar com aquilo efetivamente, mas a maior parte dos perigos a que estão expostos acredito que eles são capazes de identificar.</p>

<p>C6. Considera que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças podem estar interligados com a exposição a algum tipo de situações perigosas?</p>	<p>Tendo em conta que eu já assumi que alguns objetos são potencialmente perigosos no nosso dia a dia, as tesouras, se eu tiver que fazer alguma coisa com eles no quente eu faço, se tiver que ferver água na sala é óbvio que tenho os meus cuidados, mas também fero para eles perceberem o que é que nós vamos fazer, portanto eles aprendem com isso, o desenvolvimento deles está ligado com isso. Por exemplo, eles desenvolvem o movimento de cortar através da utilização da tesoura. Portanto acaba sempre por influenciar o desenvolvimento deles, agora, não pelo lado de ser perigoso, porque a nossa ideia não é que eles percebam a cortar-se que aquilo não se faz, eles sabem que aquilo aconteça porque eles veem que aquilo corta papel, corta outras coisas e nós avisamos e explicamos que eles podem magoar-se, mas isso tem influencia no desenvolvimento deles. Neste caso, a tesoura ajuda imenso a desenvolver a motricidade fina e outro tipo de desenvolvimento.</p>
<p>C7. Acha que expor as crianças a algum tipo de perigo é importante para o seu desenvolvimento?</p>	<p>Sim, acho que sim. Mesmo outros tipos de perigo, se tu tentares sempre que a criança não contacte com certas coisas, se calhar, ela não sabe depois quais são as consequências disso. Eu quando disse isto do quente e do frio, efetivamente eles se meterem a mão numa coisa que está quente eles sabem que aquilo pode vir potencialmente a queimar, pode magoar. Portanto, acho que isso ajuda-os a perceber como é que as coisas funcionam.</p>
<p>D1. Consegue identificar algum tipo de perigo na sua sala de atividades?</p>	<p>Uma vez mais, as coisas que eu falei à pouco, podem sempre ser perigosos e causar danos. Eu tenho paus de espetada na área da arte à mão deles, aquilo tem uma ponta, eles podem fazer qualquer coisa com aquilo, espetar um colega, podem cortar-se com a tesoura, podem deixar cair um frasco e cortarem-se com os vidros do frasco. Efetivamente existe, também podem cair e baterem com a cabeça num armário. Existem muitas coisas que nós à partida não olhamos para elas como perigosas e podem ser. Os meus, por exemplo, têm o hábito de brincar muitas vezes com as almofadas e empilham-nas e</p>

	<p>depois saltam por cima delas, as almofadas não são perigosas em si enquanto objeto, mas aquela atividade que eles praticam muitas vezes dá algumas lesões. Portanto, a utilização do material também influencia o perigo ou não que ele pode representar.</p>
<p>D2. Tendo em conta a resposta anterior, fazia alterações na sua sala, de modo a promover ou não situações de perigo?</p>	<p>A única alteração que eu fiz na minha sala, e lá está, por causa do que disseste à pouco, tenho uma criança na sala que não consegue, se calhar, ter noção de perigo como as outras crianças, a única coisa que eu fiz foi que as tesouras estão dentro de uma sala que ele não consegue abrir, os outros abrem, mas ele não abre. É como te disse em relação a retirar, nada que esteja à mão deles eu retiraria para diminuir essa potencial situação de perigo, a não ser este caso específico porque tenho esta criança específica na minha sala. Agora para potenciar, também acho que não.</p>
<p>E1. Consegue identificar algum tipo de perigo no espaço exterior?</p>	<p>Todos, dependendo da forma como eles utilizam o material. Por exemplo, os pneus são inofensivos olhando para eles, mas eles às vezes gostam de os empilhar ao pé das grades e subir, portanto, depende sempre da forma como eles utilizam o material. Em si podem não representar um perigo, quando tu olhas e pensas “isto não vai trazer grande perigo”, pode sempre dependendo da utilização deles, magoá-los ou não.</p>
<p>E2. Tendo em conta a resposta anterior, fazia alterações no espaço exterior, de modo a promover ou não situações de perigo?</p>	<p>Sim, por um lado acho que o nosso recreio ganhava mais se tivesse mais alguns elementos que os ajudassem a trepar, por exemplo, nós já falamos nisso em reunião, ter uma parede de escalada, mas isto porque nós achamos, no geral, que os ia ajudar ao nível do desenvolvimento da motricidade. Efetivamente poderia representar uma situação de perigo, porque eles podem sempre cair, não é uma coisa que nós consigamos controlar totalmente. Nesse ponto acho que sim, acho que precisávamos de algumas coisas que os fizessem mais trepar, saltar e fazer essas coisas que podem sempre representar</p>

	perigo dependendo da forma como eles o fazem e efetivamente deles próprios, desequilibra-se e cai ou está a subir a parede e uma mão escorrega e cai.
F1. Existe algum local, no colégio, onde as crianças não possam brincar?	Existe, a sala onde nós estamos agora (sala de refeição da equipa); o gabinete de coordenação, quero dizer, e não é que não possam porque ainda no outro dia fui lá com eles fazer de conta que estávamos no restaurante, portanto podem, mas sozinhos não; as arrecadações onde estão os produtos de limpeza; as casas de banho dos adultos; a cozinha. De resto todas as áreas são espaços onde podem existir brincadeira.
F2. Existe algum material com o qual as crianças não possam brincar?	As facas de corte, pelo menos nas nossas salas. Existe o material de limpeza que está fechado e não está acessível a eles. Agora, nas nossas salas só as facas de corte, que é a única coisa que nós temos totalmente fora do alcance deles e o álcool que usamos para limpar as placas e a caixa de primeiros socorros que são as coisas da nossa sala que são única e exclusivamente do uso do adulto.
F3. Limita as brincadeiras das crianças mediante as suas conceções de perigo?	Limite no sentido em que, por exemplo eles gostam imenso de brincar às lutas e é uma coisa que faz parte do dia a dia deles, eles veem e adoram os super-heróis e todas essas coisas que estão ligadas a esse meio que eles gostam tanto e é uma coisa que eles brincam e é natural neles, a única coisa que eles sabem que não pode acontecer é eles podem brincar se um dos adultos puder estar na brincadeira com eles, presente ou na brincadeira ou por perto. Porque, muitas vezes, aquela brincadeira é uma coisa que os deixa tão entusiasmados que o entusiasmo leva a excessos, excessos que por vezes podem representar perigos, às vezes, com o entusiasmo acabam por se tornar um bocadinho mais agressivos. Portanto, é uma brincadeira que é um bocadinho mediada por mim ou por qualquer adulto da sala e que eu procuro mediar.

<p>F4. Considera que o modelo pedagógico pode ou não influenciar?</p>	<p>Eu diria que sim. Não no nosso modelo, ou seja, não no sentido de restringir os perigos, o nosso modelo não influencia nesse aspeto, se calhar ao contrário. Nós tentamos muito que eles sejam autónomos, percebam as coisas por eles, que as aprendizagens sejam efetivamente significativas e que eles aprendam fazendo. Para isso, temos que pôr à disponibilidade deles, se calhar, alguns materiais que noutra conceção, por exemplo numa conceção mais tradicional da educação, se calhar, não acontece. Eu nunca vivi essa experiência, porque como te disse comecei a trabalhar aqui, sempre trabalhei com o modelo High-Scope, as únicas experiências que tenham são os meus estágios e um dos meus estágios foi com uma educadora que trabalhava de uma forma mais tradicional e efetivamente ela não tinha muita coisa à disponibilidade deles, vidro à disponibilidade deles estava fora de questão porque é extremamente perigoso e coisas assim do género não estavam assim ao dispor deles. Nós, como temos estas premissas de que a aprendizagem seja uma aprendizagem ativa, que eles sejam os agentes que agem sobre os objetos e que daí tirem aprendizagens significativas, sim, provavelmente sim.</p>
<p>G1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p>	<p>Não, acho que não. É como te disse, tudo pode representar um perigo e tudo mediado pode não representar esse perigo, ou seja, ele vai sempre existir, mas mediado por nós acho que quase tudo é possível. Claro que há coisas que nós nunca vamos fazer porque nós é que somos o adulto e eles é que são a criança e nós é que temos a noção, uma noção que eles não têm, mas quase tudo mediado por nós pode ser feito. Na mediação de algumas coisas o adulto tem uma importância extrema, por exemplo eu tenho lá está o vidro e as tesouras à disponibilidade deles e eu não ando efetivamente atrás deles quando eles andam a utilizar tesouras, eles exploram de forma livre na área da arte à vontade, o vidro na área da casa, os potes com vidro com coisas lá dentro também. Portanto neste tipo de situações o adulto acaba por nem se quer fazer qualquer tipo de intervenção, depois há certas coisas que nós levamos por exemplo para a sala naquele dia específico para exploração que, aí sim, a mediação do adulto e a</p>

supervisão do adulto têm alguma influência. Como te disse, nós já fizemos algumas coisas com água quente na sala e é uma coisa que leva à nossa mediação, sobre a qual nós damos uma explicação inicial e depois nós utilizamos a água quente e eles já sabem, e eu fervei à frente deles, não junto a eles, mas à frente e eles sabem o que é que acontece. Nesses momentos, eles são mediados por mim adulto e era uma coisa à qual eu nunca exporia uma criança de forma autónoma. Estes que estão na sala e à disponibilidade deles não requerem necessariamente ou obrigatoriamente a minha intervenção, de todo. Agora, é importante que o adulto esteja por perto para fazer essa supervisão, se o frasco cai efetivamente e se parte, lá está representa o tal perigo que nós estávamos a falar que depende daquilo que acontece com o material, mas isso até com o plástico pode acontecer. Lá está, as almofadas é um material para o qual tu olhas e pensas que ele não te trás qualquer tipo de perigo, pelo menos quando tu olhas para, é uma coisa fofinha, que não magoa, mas dependendo do uso deles pode representar algum perigo. No caso da minha sala, às vezes representa algum perigo, não só saltam por cima como gostam de saltar de almofada em almofada e muitas vezes as almofadas escorregam e eles magoam-se. A supervisão é essencial, mas não obrigatória no sentido em estar ali em cima a mediar ou a balizar a exploração, desde que haja por perto um adulto para, se for necessário, fazer uma intervenção, acho que tudo é possível.

Formulação de questões	Respostas das crianças
C1. Para ti o que é o perigo?	<p>Isys: É mexer no fogão e ir à rua sozinho e mexer naqueles coisinhos que dá para fazer fogo no fogão, os fósforos.</p> <p>Eu: E na escola?</p> <p>Isys: Nada, tá-se bem.</p>
	<p>Henrique: Não sei.</p>
	<p>David: Quando uma pessoa cai de uma janela, quando uma pessoa parte a cabeça, quando as pessoas ficam esmagadas.</p>
	<p>Lucca: O perigo é quem está perigoso. O perigo também é quando está com medo e quando tem vergonha.</p>
	<p>Bia: Perigo para mim é se me acontecer alguma coisa de mal e eu fico triste.</p>
	<p>Rita: Prateleiras, como este risco que eu tenho aqui (cicatriz). Vidro, também é muito perigoso, cair o quadro.</p>
	<p>Leonor: É uma coisa que quando vemos alguém mau leva-nos para a casa dos velhos que são muito maus e querem as crianças para ficar com eles. E os ET's também levam a comida dos outros.</p>

	Simão: Cair na estrada, cair da janela, ser atropelado por um carro.
C2. Consegues perceber o que é uma coisa perigosa?	Isys: Sim.
	Henrique: A minha mãe ajuda.
	David: Sim.
	Lucca: Sim, quem é perigos está longe da mãe.
	Bia: Sim, é uma coisa assustadora, consegue assustar alguma coisa. Por exemplo um susto.
	Rita: Sim, é ouvir um barulho, às vezes é a rua, outra vezes é a carolina (irmã).
	Leonor: Sim, quando ficamos sozinhos podemos perder-nos, as florestas são perigosas.
	Simão: Não.
D1. Achas que há alguma coisa perigosa na sala?	Isys: Não. Só se for, dás-me só um bocadinho?
	Eu: Sim, claro.
	Isys: Não.
	Henrique: Não.
	David: Não, nadinha.

	Lucca: Sim, o vidro que cai na cabeça dos outros.
	Bia: Não.
	Rita: Sim, uma coisa para ver as coisas pequeninas (lupa binocular)
	Leonor: Sim, o Rodrigo quando sai do aquário e para lavar temos cuidado com o Rodrigo a andar na sala. E se pegarmos no Rodrigo ao colo e deixarmos cair ele pode partir a carapaça. As aranhas são perigosas e podem subir para cima de nós.
	Simão: Não.
D2. Gostavas de alterar alguma coisa na sala?	Isys: Não, ainda agora foi mudada. Mas gostaria de mudar a área do computador e da arte.
	Henrique: Sim, pôr o quadro ali (área dos blocos).
	David: Sim, a área dos blocos.
	Lucca: Sim, gostava de uma casa nova.
	Bia: Não, gosto que ela seja como é.
	Rita: Sim, mudar a área da arte para a área dos jogos e mudar a casinha para aqui (área dos livros).

	Leonor: Não.
	Simão: Não.
<p>E1. Achas que há alguma coisa perigosa no recreio?</p>	<p>Isys: Sim, as grades, para os bebés.</p> <p>Eu: E para ti não são perigosas?</p> <p>Isys: Não.</p>
	Henrique: Não, só se os bebés mexerem nas trotinetes, os bebés não podem mexer.
	David: Não.
	Lucca: Sim, quem está em baixo do carro ou quem está em perigo.
	Bia: Não.
	Rita: Sim, aquele barco de madeira por causa que é feito de madeira e algumas crianças podem subir e podem cair. Cair é perigoso
	Leonor: Não.
	Simão: Não.
	Isys: Não. Mudava tudo tudo, até tirava as grades.

<p>E2. Gostavas de alterar alguma coisa no recreio?</p>	<p>Eu: Achas que era seguro tirar?</p> <p>Isys: Não, era perigoso.</p>
	<p>Henrique: Sim, pôr as cadeiras e também as canetas lá.</p>
	<p>David: Sim, o castelo e o escorrega. O castelo punha ao pé da nossa sala e o escorrega ao pé do castelo.</p>
	<p>Lucca: Sim, uma escola nova.</p>
	<p>Bia: Não.</p>
	<p>Rita: Sim, mudar o barco para a estrada.</p>
	<p>Leonor: Não sei.</p>
	<p>Simão: Não.</p>
<p>F1. Há algum sitio onde querias brincar e não podes?</p>	<p>Isys: Sim, no recreio dos bebés.</p>
	<p>Henrique: Não.</p>
	<p>David: Não.</p>

	Lucca: A minha mãe não deixa brincar com as coisas que são de vidro.
	Bia: Não.
	Rita: Sim, no berçário e na sala 5 e 4 dos bebés.
	Leonor: Sim, ali quando os bebés estão a dormir ou a brincar.
	Simão: Sim, sabes aqueles parques que têm aqueles escorregas de água? Já pedi à mãe e ela não deixa. Na escola não há.
G1. Queres dizer-me mais alguma coisa sobre os perigos?	Isys: Não.
	Henrique: Não.
	David: Não.
	Lucca: Não.
	Bia: Sim, que eu às vezes me assusto facilmente e sou assustada e surpreendida muitas vezes.
	Rita: Não podemos subir os cubos, porque podemos cair e bater com a cabeça.
	Leonor: Não.

	Simão: Não.
--	--------------------

Anexo E. Autorização para captação de imagens



Caras famílias, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Encontro-me a realizar o estágio profissionalizante (Prática Profissional Supervisionada, Módulo II). Durante o estágio, que decorrerá entre o dia 1 de outubro de 2018 e o dia 21 de janeiro de 2019, irei realizar algumas atividades com as crianças da sala de atividades em que os/as vossos/as educandos/as se encontram. Neste sentido, ser-me-ia útil captar registos fotográficos ou vídeos desses momentos. É de salientar que essas fotografias serão também elas entregues à educadora e a vós, e que serão apenas utilizadas no meu relatório de estágio, sendo que a identidade das crianças será ocultada e, desta forma, a sua privacidade respeitada.

Agradeço que, caso estejam de acordo e autorizem, assinalem com uma cruz no respetivo local e assinem.

Muito obrigada,

Anexo F. Autorização para realização do portefólio



Caros Pais da _____

Sou aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a realizar um estágio profissionalizante que decorrerá entre o dia 1 de outubro de 2018 e o dia 21 de janeiro de 2019, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada – Módulo II. Neste sentido, foi-me solicitada a realização de um Portefólio de Desenvolvimento de uma criança do grupo que estou a acompanhar.

Neste portefólio irei apresentar um conjunto estruturado de demonstrações e manifestações, recolhidas através de fotografias, produções, reações da criança e comentários dos adultos de referência, proporcionando ao educador, à família e à criança a possibilidade de observar e perceber o seu desenvolvimento e aprendizagens nos diversos domínios.

Tendo por base os princípios éticos, todas as informações recolhidas no decorrer da investigação, serão utilizadas unicamente para fins académicos, respeitando todas as questões de confidencialidade. É, ainda, de referir que, no final, o portefólio será entregue aos pais.

Pretendo realizar este Portefólio de Desenvolvimento sobre a vossa filha por ser uma criança que nunca estranhou a minha presença, ser bastante observadora e curiosa e pelo facto de os pais serem participativos e interessados.

Neste sentido, serve o presente requerimento para solicitar a vossa autorização para a realização deste trabalho.

Grata pela vossa atenção, compreensão e disponibilidade,

A Estagiária: _____

Os pais: _____

Data: _____