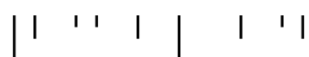


O AMBIENTE COMO FATOR INFLUENCIADOR
DO BRINCAR NO JARDIM DE INFÂNCIA: UM
ESTUDO SOBRE A CONCEÇÃO DOS PAIS

Ana Rita Ferreira Cardoso

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

2023-2024



O AMBIENTE COMO FATOR INFLUENCIADOR DO BRINCAR NO JARDIM DE INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE A CONCEÇÃO DOS PAIS

Ana Rita Ferreira Cardoso

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

Orientadora: Professora Doutora Carina Rodrigues

Coorientador: Professor Doutor André Pombo

Júri

Presidente: Professora Doutora Dalila Lino

Arguente: Professora Doutora Joana Serpa

Orientadora: Professora Doutora Carina Rodrigues

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

O futuro com um caminho ainda longo por traçar. Aqui culminam aqueles que terão sido os 5 anos mais desafiantes ao lado de pessoas tão bonitas que me apoiaram e foram tão importantes nesta etapa. A elas dedico as minhas palavras de agradecimento e amor...

...à Professora Carina Rodrigues, por ter aceitado o desafio de me orientar. Obrigada pelas palavras encorajadoras que me fizeram acreditar que teria o apoio certo.

...ao Professor André Pombo pela disponibilidade e orientação. Independentemente das horas, o Professor sempre esteve disponível para me ajudar e orientar. Por todas as questões que me colocaram numa perspectiva reflexiva que foi fundamental para a minha prática e investigação, assim como para perspectivas futuras. Obrigada por todas as palavras de incentivo que me fizeram acreditar que seria possível.

...à Filipa, pelo cuidado e liberdade que me proporcionaste durante a prática. Todos os dias com a preocupação para que tivesse uma oportunidade única de desenvolvimento pessoal e profissional. Obrigada pelo apoio e aprendizagens.

...à querida Fátima, que teve sempre uma palavra bondosa, que me fez seguir em frente e acreditar que sou capaz, alguém que nunca esquecerei pelo verdadeiro sentido da palavra acreditar. Obrigada por todo o “*colo*” que me deu, tal como se fosse um dos “seus” bebés. Nunca esquecerei a frase que tantas vezes me disse:

“Uma criança feliz é aquela que tem um adulto feliz por perto”

Augusto Cury

...à Isabel, à Paula e à Teresa por terem sido espetaculares e um exemplo para mim. Desejo um dia ter pessoas ao meu lado como vocês.

...à Bibiana pela forma como nos acolheu e despertou tantas curiosidades pela bonita profissão que exerce.

...às organizações socioeducativas por onde passei por me terem recebido e acolhido.

...às famílias das crianças, com quem tive o prazer de me cruzar, conhecer e aprender.

...a todas as **crianças** que rechearam esta “viagem” com muitas aprendizagens, carinho e amor. Este caminho não teria sido tão bonito e feliz sem vocês. Obrigada por cada palavra, gesto, beijinho e abraço.

...à Mariana, à Raquel e à Carolina por serem as minhas parceiras de sempre. Pela amizade bonita que construímos com momentos mais marcantes que passámos a rir só porque sim. Obrigada por todas as horas que passámos ao computador a pensar se seria mesmo possível, e olhem só, foi mesmo possível! Estamos juntas, mais uma vez, a terminar este ciclo.

...aos meus amigos, por me terem acompanhado e acalmado nos momentos mais agitados. Obrigada por todo o apoio.

...ao Bruno, por ser tão paciente, compreensivo, amigo e um apoio durante esta etapa. És a demonstração de que o amor ajuda e acalma mesmo o coração. Obrigada!

...ao meu irmão, que por mais que diga que sou a pessoa mais chata está sempre aqui para mim e para me ouvir. Estou muito feliz por saber que estás aqui ao pé de mim e que estás orgulhoso pelo que aí vem. Tenho muita sorte maninho, obrigada.

...à minha Mãe e ao meu Pai por serem o meu porto de abrigo, por me ouvirem e terem sempre a palavra certa para mim, por fazerem os possíveis e os impossíveis para que seja imensamente feliz e tudo seja possível. Por me proporcionarem as melhores experiências, por serem os maiores responsáveis pelo meu crescimento e acima de tudo pelo amor que sempre fizeram prevalecer. Sei que estarão “sempre na curva” e eu não podia estar mais feliz por vos ter por perto a apoiar-me.

...por fim, aos meus avós que são o meu maior orgulho. Foram eles que me ensinaram o significado do amor e ao mesmo tempo da saudade. Vão ser para sempre os meus meninos, obrigada por tudo.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), abrangido pelo plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, e tem como principal propósito enquadrar de forma reflexiva, crítica e fundamentada o processo de intervenção desenvolvido enquanto educadora-estagiária num contexto de Jardim de Infância (JI), no período compreendido entre 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, com um grupo constituído por 24 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. O relatório inclui, também, uma investigação desenvolvida em torno das conceções das famílias sobre o ambiente enquanto fator influenciador do brincar no jardim de infância (JI), delineada a partir do desempenho tanto dos pais como das crianças em estudo, e através da qual procurei, mais especificamente: (i) conhecer as conceções dos pais sobre o ambiente (barreiras e/ou facilitadores) na promoção do brincar no Jardim de Infância; (ii) compreender o modo como essas mesmas conceções dos pais influenciam o seu comportamento face à ação lúdica do(s) filho(s); e (iii) analisar o modo como o comportamento dos pais promove e/ou condiciona a ação lúdica da criança, identificando possíveis barreiras parentais ao brincar. Do ponto de vista metodológico, a investigação assume uma natureza qualitativa, baseando-se no método de estudo de caso, tendo-se recorrido a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, com vista à análise do seu conteúdo e posterior triangulação, nomeadamente: a observação direta participante e não participante, registos de observação, um inquérito por questionário, entrevistas semiestruturadas e a escala “The Children’s Physical Environments Rating Scale” (CPRES5) (Moore, 2012). Através do presente estudo compreende-se o quão importantes se revelam as experiências e vivências no espaço exterior para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, evidenciando-se o papel dos/as adultos/as enquanto facilitadores ou condicionadores do brincar, assim como a importância da qualidade do ambiente onde essas brincadeiras ocorrem. A forma como os adultos atuam influencia diretamente o modo como as crianças brincam, logo é crucial sensibilizá-los relativamente aos riscos que surgem quando as crianças são privadas da liberdade de brincar no espaço exterior e de se conectar com a Natureza. O presente relatório descreve, ainda, o relevo da formação e das experiências nas PPS I e PPS II, relativas aos contextos

de Creche e Jardim de Infância respectivamente, na construção da minha identidade profissional.

Palavras-Chave: Ambiente Educativo; Brincar; Conceções; Pais; Segurança; Educação Pré-escolar; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This report is part of Supervised Professional Practice II course, included in the curriculum of the Master's Degree in Preschool Education at the School of Education of Lisbon the Polytechnic Institute of Lisbon , and its main purpose is to frame in a reflective, critical, and well-founded manner the intervention process developed as a trainee educator in a Kindergarten (JI) context, in the period from October 2nd, 2023, to January 31st, 2024, with a group of 24 children, aged between three and six years. The report also includes research developed around families' perceptions of the environment as an influencing factor on play in kindergarten (JI), outlined based on the performance of both parents and the children under study, through which I sought, more specifically: (i) to understand parents' perceptions of the environment (barriers and/or facilitators) in promoting play in Kindergarten; (ii) to understand how these same parental perceptions influence their behavior towards their child's playful action; and (iii) to analyze how parental behavior promotes and/or conditions the child's playful action, identifying possible parental barriers to play. Methodologically, the research assumes a qualitative nature, based on the case study method, using different data collection techniques and instruments, aimed at analyzing their content and subsequent triangulation, namely: direct participant and non-participant observation, observation records, a questionnaire survey, semi-structured interviews, and the "The Children's Physical Environments Rating Scale" (CPERS5) (Moore, 2012). Through this study, the importance of experiences and outdoor living spaces for children's development and learning is understood, highlighting the role of adults as facilitators or conditioners of play, as well as the importance of the quality of the environment where these plays occur. The way adults act directly influences how children play, so it is crucial to make them aware of the risks that arise when children are deprived of the freedom to play outdoors and connect with nature. This report also describes the importance of training and experiences in PPS I and PPS II, related to Nursery and Kindergarten contexts respectively, in the construction of my professional identity.

Keywords: Educational Environment; Play; Perceptions; Parents; Safety; Preschool Education; Supervised Professional Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
CATL	Centro de Atividades de Tempos Livres
CPRES5	<i>“The Children’s Physical Environments Rating Scale”</i>
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OS	Organização Socioeducativa
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Caracterização da ação educativa	4
2.1. “O que nos rodeia” - Caracterização do meio envolvente	5
2.2. “Depois de entrar...” – Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
2.3. Os/As adultos/as da organização socioeducativa – Caracterização da equipa educativa	10
2.4. “O espaço e tempo” - Caracterização do ambiente educativo	13
2.4.1. Caracterização do espaço e materiais	14
2.4.2. Caracterização do tempo pedagógico.....	17
2.5. As crianças da sala 6 – Caracterização do grupo de crianças	19
2.6. “Aproximar as crianças e as famílias” - Caracterização das famílias	24
3. Análise reflexiva da intervenção em jardim de infância.....	28
2.1. Intenções educativas para a ação.....	29
2.1.2. Intenções para com as crianças	29
2.1.2. Intenções para com as famílias.....	32
2.1.3. Intenções para com a equipa educativa	33
2.2. Avaliando a prática	34
4. Investigação em jardim de infância	41
4.1. Porquê investigar a temática? - Identificação e fundamentação da problemática	42
4.2. Revisão da Literatura	43
4.2.1. Direito ao brincar	43
4.2.2. O brincar na EPE.....	44
4.2.3. Parentalidade e segurança - Um retrato entre o passado e o presente.....	45
4.2.4. O brincar, entre o espaço familiar e o JI.....	47
4.2.5. Estilos parentais.....	50
4.2.6. Perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo - Modelo de Brofenbrenner	52
4.3. Roteiro ético e metodológico	55
4.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo.....	55
4.3.2. Natureza do estudo	56
4.3.3. Amostra	57

4.3.4. Técnicas de recolha de dados	58
4.3.5. Princípios éticos	63
4.4. Apresentação e discussão dos dados resultados.....	64
4.4.1. Brincar no espaço exterior: As barreiras dos pais da Sala 6	65
4.4.2. As atividades direcionadas pelo adulto vs brincar de forma livre.....	72
4.4.3. O espaço exterior: a relação entre o espaço, as crianças e os materiais	76
4.4.4. A necessidade da experiência e as limitações ou facilitadores dos/as adultos/as	83
4.5. Síntese dos resultados	93
5. Construção da profissionalidade docente.....	96
Considerações finais	105
Referências.....	108
Anexos	118
Anexo A. Tabela da caracterização do grupo de crianças	119
Anexo B. Tabela de caracterização das famílias das crianças	123
Anexo C. Tabela da rotina diária da sala	127
Anexo D. Atividades de Enriquecimento Curricular– tempo de coadjuvação	129
Anexo E. Tabela das Atividades Extracurriculares.....	131
Anexo F. Roteiro ético da investigação	133
Anexo G. Protocolo de consentimento informado para a captação de fotografias	143
Anexo H. Protocolo de consentimento informado para a realização do portfólio	145
Anexo I. Guião de entrevista.....	147
Anexo J. Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante.....	151
Anexo K. Transcrição da entrevista à AAE	156
Anexo L. Árvore categorial das entrevistas à Educadora Cooperante e AAE.....	162

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Locais das brincadeiras dos pais quando tinham 4 ou 5 anos de idade.....	65
Figura 2. Locais das brincadeiras das suas crianças	67
Figura 3. Tempo de brincadeira livre na sala.....	72
Figura 4. Tempo de brincadeira livre no recreio	72
Figura 5. Tempo para atividades lideradas por um/uma adulto/a na sala.....	73
Figura 6. Tempo para atividades lideradas por uma/uma adulto/a no recreio	73
Figura 7. Tempo de brincadeira no espaço exterior da escola.....	86
Figura 8. Tempo de brincadeira no espaço exterior.....	87
Figura 9. Brincadeiras na rua com chuva	87
Figura 10. Brincadeiras na rua com frio	88

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Quadro síntese da apresentação e discussão dos resultados.....	65
Tabela 2. Respostas das principais barreiras ao brincar na rua.....	68
Tabela 3. Parte D da escala CPRES5.....	77
Tabela 4. Respostas dos elementos mais importantes para brincar no exterior.....	79
Tabela 5. Média dos estilos parentais.....	84
Tabela 6. Respostas das características que as crianças adquirem ao brincar no exterior.....	89

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), abrangida pelo plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, foi-me proposta a elaboração de um relatório que apresentasse e refletisse, crítica e fundamentadamente, o meu percurso e experiência prática, enquanto educadora estagiária, bem como investigativa, num contexto de Jardim de Infância (JI), no período compreendido entre 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, com um grupo constituído por 24 crianças, catorze crianças do sexo feminino e dez crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Em termos estruturais, o documento encontra-se organizado nos seguintes capítulos: (i) Introdução; (ii) Caracterização de uma ação educativa; (iii) Análise reflexiva da intervenção em JI; (iv) Investigação em JI; (v) Construção da profissionalidade docente e (vi) Considerações finais.

Após a **Introdução**, o segundo capítulo, dedicado à **Caracterização da organização socioeducativa**, apresenta, de forma reflexiva, a análise realizada através da observação e consulta documental, esclarecendo acerca dos elementos estruturantes do contexto onde foi realizada a PPS II e procedendo-se, mais concretamente, à caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo ao grupo de crianças e, por fim, das famílias respetivas.

Após esta análise enquadradora, oferece-se, no terceiro capítulo, a **Análise reflexiva da intervenção em JI**, onde o leitor poderá encontrar explicitadas as intencionalidades definidas para a ação educativa, assim como uma avaliação da sua operacionalização, envolvendo os seus diferentes intervenientes: as crianças, as famílias e a equipa educativa.

O quarto capítulo, intitulado **Investigação em JI**, centra-se na investigação que foi desenvolvida ao longo da PPS II, em torno das conceções das famílias sobre o ambiente enquanto fator influenciador do brincar no jardim de infância (JI). Inicialmente é apresentada e justificada a escolha da problemática emergente das minhas observações na minha prática profissional, clarificando as opções metodológicas, os princípios éticos pelos quais me regí no decorrer da mesma e incluindo, por fim, a apresentação e discussão dos resultados da investigação. Delineada a partir do desempenho tanto dos pais como das crianças em estudo, a pesquisa empírica teve como objetivos: (i) conhecer as

concepções dos pais sobre o ambiente (barreiras e/ou facilitadores) na promoção do brincar no Jardim de Infância; (ii) compreender o modo como essas mesmas concepções dos pais influenciam o seu comportamento face à ação lúdica do(s) filho(s); e (iii) analisar o modo como o comportamento dos pais promove e/ou condiciona a ação lúdica da criança, identificando possíveis barreiras parentais ao brincar. Do ponto de vista metodológico, a investigação assumiu uma natureza qualitativa, baseando-se no método de estudo de caso, tendo-se recorrido a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, com vista à análise do seu conteúdo e posterior triangulação, nomeadamente: a observação direta participante e não participante, registos de observação, um inquérito por questionário, entrevistas semiestruturadas e a escala “The Children’s Physical Environments Rating Scale” (CPRES5) (Moore, 2012). O presente estudo permitiu compreender o quão importantes se revelam as experiências e vivências no espaço exterior para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, evidenciando-se o papel dos/as adultos/as enquanto facilitadores ou condicionadores do brincar, assim como a importância da qualidade do ambiente onde essas brincadeiras ocorrem. Conclui-se, ainda, que a forma como os adultos atuam influencia diretamente o modo como as crianças brincam, o que torna crucial sensibilizá-los relativamente aos riscos que surgem quando as crianças são privadas da liberdade de brincar no espaço exterior e de se conectar com a Natureza.

Posteriormente, o quinto capítulo descreve o processo de **Construção da profissionalidade docente**, o *locus* da reflexão do caminho que relaciona o desempenho entre as práticas pedagógicas em creche e JI, dando conta da construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

Por fim, o último capítulo, as **Considerações finais**, visa apresentar as aprendizagens mais relevantes que aconteceram ao longo da prática pedagógica, assim como as conclusões acerca da investigação realizada.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

Antes de conhecer o espaço físico de qualquer contexto socioeducativo, existem inúmeras características e singularidades às quais não devemos ser alheios, no que respeita à ação educativa de qualquer profissional de infância. Assim, torna-se-lhe fundamental moldar a sua prática em função da organização socioeducativa (OS), de cada criança e das suas famílias.

Nesse sentido, o presente capítulo pretende apresentar ao leitor uma análise reflexiva do contexto socioeducativo onde foi realizada a PPS II, compreendendo o ambiente onde se insere, a sua estrutura e os seus diferentes intervenientes.

2.1. “O que nos rodeia” – Caracterização do meio envolvente

Antes de entrar no espaço físico do contexto socioeducativo torna-se crucial compreender e conhecer as singularidades e características específicas do meio social que envolve a OS. Ao considerar o contexto onde está inserida a OS, os/as educadores/as podem identificar possíveis desafios e oportunidades que influenciam a sua ação educativa. Assumindo que as crianças são seres únicos e portadores de experiências e vivências próprias, Ferreira (2004) afirma que “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo” (p. 65). Portanto, situar-se no “antes” implica adotar uma abordagem holística, considerando não apenas o ambiente físico da organização socioeducativa, mas também o contexto social no qual as crianças estão inseridas.

Situada numa das avenidas mais movimentadas no que respeita ao tráfego e afluência de pessoas da cidade de Lisboa, na freguesia mais multicultural de Portugal, a OS está rodeada de hotéis, restaurantes, estabelecimentos de comércio variados, assim como alguns parques com um amplo espaço verde e com alguns equipamentos destinados a crianças. Tendo tido a oportunidade de perspetivá-lo, em primeira pessoa, o espaço que envolve a OS permite que as crianças socializem com os que por ali passam, ouvindo os sons de todos os transportes que por ali circulam, sendo esta uma zona urbana com vários acessos viários – tanto de transporte individual, como coletivo.

A OS está inserida numa área periférica próxima de vários parques e foi dada a oportunidade às crianças de usufruírem de um dos parques que é caracterizado por um espaço verde abundante, usufruindo de uma caminhada de 15 minutos até ao local, e onde

os pais são convidados a acompanhá-las nestes momentos, tal como sugere o seguinte registo de observação:

“Enquanto se dirigiam até ao parque as crianças foram-se apercebendo daquilo que se passava ao seu redor saudando os que por si passavam. Os pais que nos acompanhavam iam conversando com as crianças, abordando vários temas, tal como o pai do Mi. que ao se aperceber que o Fra. e o Or. faziam soar através da sua voz o “Tinoninoni” da sirene da ambulância lhes disse “Ui que vem aí a ambulância!” e automaticamente as crianças pararam, olharam para o pai e ainda ecoaram mais alto as sirenes das ambulâncias.” (Registo de observação n.º 90 – 17 de novembro de 2023).

A par de todas estas características, a OS situa-se igualmente numa zona residencial e apesar de, ao longo de décadas, este ter sido um território conotado com problemas sociais graves, nos últimos tempos, o bairro tem vindo a converter-se, havendo uma reabilitação urbana e social relativamente a alguns espaços públicos. Importa referir que, apesar de se verificar uma considerável presença de população envelhecida, têm sido evidentes diversas modificações demográficas e económicas. Uma destas mudanças deve-se ao forte fluxo de imigração que, conseqüentemente, contribui para uma heterogeneidade cultural, social e linguística. Enquanto OS, tal como é referido no PE (2022/25), “importa manter um trabalho de acolhimento e de integração às famílias que nos procuram e que promove o trabalho em rede com a comunidade e entidades e serviços, numa perspetiva integrativa e holística.

2.2. “Depois de entrar...” – Caracterização do contexto socioeducativo

“Passar da porta para dentro do JI, acontecimento que marca uma nova paragem nas trajetórias das vidas das crianças, torna-se num encontro com outros fisicamente co-presentes, pares e adultos” (Ferreira, 2004, p. 79) Tal como é referido pelo autor supracitado, torna-se imprescindível conhecer a realidade da organização, assim como analisar os seus documentos estruturais de forma a adequar a minha prática à dos/as agentes educativos/as do contexto socioeducativo.

Fundada e inaugurada no ano de 1892, a Instituição centenária funcionava, inicialmente, como um asilo, para acolher e educar crianças órfãs do sexo feminino. A partir do ano de 1981, a OS abraça as atuais valências de creche, JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo vindo a adaptar-se às exigências da época, assim como às suas necessidades educativas. Relativamente à sua dimensão jurídica, esta trata-se de uma

Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos que visa dar apoio à comunidade local. Para além do JI, conforme se antecipou, surgiu a necessidade de dar novas respostas educativas, como Creche, Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) e 1.º CEB, que ainda ocupam as mesmas funções atualmente (PE, 2022/25).

Atualmente, a OS conta com duas salas de berçário, cinco salas de creche (duas salas de 1 ano, duas salas de 2 anos e uma sala heterogénea, no que concerne às faixas etárias), cinco salas de JI (igualmente heterogéneas, no que respeita às idades das crianças) e quatro salas de 1.º CEB.

No que diz respeito à estrutura organizacional do espaço, este é composto por dois edifícios, um deles dividido por três pisos, sendo que o primeiro apresenta três salas de JI; uma sala de reuniões; a portaria; a secretaria; três casas de banho, duas destinadas às crianças e uma delas destinada aos/às funcionários e agentes educativos; um salão amplo, que oferece a oportunidade das crianças brincarem e onde muitas vezes encontramos as exposições sobre os mais variados tópicos, elaborados pelas crianças da Instituição; a sala de TIC; e, por fim, uma cozinha com ligação direta aos refeitórios, que oferecem as refeições às salas dos 2 anos, do JI e do 1.º CEB, assim como a um segundo refeitório, que oferece as refeições aos funcionários. O segundo piso está dividido entre as salas de creche (lado direito), a cozinha e o refeitório que disponibilizam as refeições às crianças do berçário e salas de 1 ano. Para além disto, este piso conta com uma sala de higienização e casa de banho. As salas do 1.º CEB completam o espaço do lado esquerdo do edifício, assim como a capela que, de momento, se encontra fechada para obras. De forma a dar uma resposta adequada às necessidades que a comunidade apresenta, a Instituição conta com variados serviços de apoio, assim como protocolos com entidades externas que prestam os serviços necessários. O terceiro e último piso, à semelhança do segundo piso, contam igualmente com dois lados, um deles constituído por duas salas de JI e uma casa de banho para crianças e funcionários. O outro lado conta com salas de apoio e salas do 1.º CEB.

Coberto pelo pavimento de relva sintética, o recreio da Instituição funciona como um elo entre os dois edifícios. Este é o local onde as crianças da creche, do JI e do 1.º CEB têm a oportunidade de brincar ao ar livre, contando com alguns brinquedos disponíveis, assim como materiais de fim aberto, como pneus e paletes de madeira.

Apesar do espaço em questão ser composto por alguns elementos naturais, uma área com areia e paletes de madeira, as crianças não podem brincar e explorar esses elementos devido às regras impostas pelos/as adultos/as da Instituição, tal como sugere o registo de observação:

“Estávamos no recreio do 1.º Ciclo e algumas crianças dirigiram-se até uma construção de paletes, trepando e subindo. Demonstraram tranquilidade, felicidade e segurança em cima da estrutura, mas uma das educadoras, dirigiu-se aos mesmos e disse “Saíam daí, saíam daí, só podem brincar deste lado, aí não.” (Registo de observação n.º 158 – 26 de janeiro de 2024)

O segundo edifício dá lugar à sala das expressões e uma sala polivalente que serve de apoio às atividades extracurriculares e atividades de enriquecimento curricular.

Todo o edifício se encontra, de momento, a sofrer obras de requalificação, uma vez que as instalações são antigas e necessitam de restauração na sua estrutura global.

No que concerne ao modelo pedagógico adotado pela OS, em 2019, as Coordenadoras de Creche e Educação Pré-Escolar foram integradas no curso de Formação de Formadores na Pedagogia em Participação (PE, 2022/2025). Daí em diante, a OS assumiu a **Pedagogia-em-Participação** como uma **pedagogia socioconstrutivista participativa** em Educação de Infância, formando, em contexto e de forma contínua, a equipa educativa. Este modelo trata, essencialmente, a criação de ambientes pedagógicos, em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos que dão a oportunidade à criança e aos pares de coconstruir a sua própria aprendizagem (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008).

Sendo a democracia uma das principais crenças do modelo visado, é explícita a forma de viver que as crianças apresentam, em comunidade, numa experiência partilhada e comunicativa que promove a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, assumindo a responsabilidade social pelas crianças e suas famílias na promoção do sucesso educativo como veemências de educação para a diversidade (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2013).

Enquanto proposta ética, o paralelismo existente entre valores, crenças e princípios representa a exigência do dinamismo isomórfico da Pedagogia-em-Participação. Isto implica que os centros de educação de infância sejam espaços democráticos que: (i) promovam a igualdade; (ii) a responsabilidade social pelas crianças e pelas famílias; (iii) a inclusão das diversidades; (iv) a participação das crianças e dos

adultos (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2013). A organização compreende uma pedagogia socioconstrutivista participativa nas valências de creche e JI, com o objetivo de proporcionar contextos e oportunidades de aprendizagem, destacando a consolidação de relações interpessoais saudáveis, sustentadas pelo respeito mútuo e a interajuda (PE, 2022/2025). De forma a que este processo de metamorfose seja bem-sucedido, a OS tem como princípios os enunciados por Edgar Morin, que servem de suporte ao PE (2022/2025), sendo eles: (i) a educação para a compreensão, como meio e fim da comunicação; (ii) o ensino da condição humana e da identidade terrena; (iii) o ensino dos princípios de um conhecimento pertinente, que permita apreender as relações mútuas e influências recíprocas entre partes e todo num mundo complexo (PE, 2022/2025). A principal finalidade da OS é promover o bem-estar e o desenvolvimento global da criança, a partir de uma visão holística, orientando-a para as exigências e os desafios propostos para uma sociedade em constante mutação. A Instituição assume um objetivo geral, “Consolidar e uniformizar práticas educativas convertendo a escola num espaço de transformação” (PE, 2022/2025) que se organiza em quatro objetivos específicos, sendo eles: (i) Implementar, otimizar e uniformizar processos e metodologias pedagógicas; (ii) Reorganizar espaços físicos como espaços de aprendizagem; (iii) Privilegiar a comunicação e articulação intersectorial; (iv) Desenvolver e potenciar parcerias interinstitucionais e profissionais.

Importa ainda referir que o plano de ação patente no PE prevê a realização de atividades e projetos na Instituição, assim como fora da mesma, envolvendo, sempre que possível, as famílias; a participação em atividades e visitas promovidas por instituições externas; a sensibilização e formação do pessoal docente e não-docente, uma vez que acreditam que a formação contínua e as reuniões promovem interações entre as várias valências da Instituição; e, por fim, o estabelecimento de novas parcerias e uma maior coesão com as que já perduram, seja a nível social, cultural, da saúde e educativo.

No que respeita às famílias, tal facto foi comprovado por mim, uma vez que tivemos a oportunidade de envolver as famílias nos Projetos, assim como em atividades do interesse das crianças, dentro e fora da Instituição, tal como apresentam os seguintes registos descritivos:

“Acabámos por fazer uma reflexão e apercebemo-nos, em conjunto, que as caixas têm tamanhos, formas e tipos de materiais diferentes. Por fim, elaborámos um texto onde explicitamos aquilo que pretendemos que as famílias compreendam e tenham a oportunidade de partilhar as suas caixas com o grupo de crianças.” (Registo de observação n.º 79 – 10 de novembro de 2023)

“Hoje tivemos a oportunidade de nos dirigir até ao parque do Caracol, com a presença de alguns pais que aceitaram o convite feito por mim e pela educadora cooperante.” (Registo de observação n.º 147 – 22 de janeiro de 2024)

Para além disto, os pais, juntamente com as crianças, têm por hábito partilhar situações ou questões que suscitaram a curiosidade da criança num ambiente familiar, tal como sugere o seguinte registo:

“A Ol. entra na sala com o seu pai e ambos partilham connosco duas questões que suscitaram a curiosidade da Ol. durante a manhã. A Ol. perguntou ao seu pai: “Onde está a outra parte da Lua?” e “Podemos tocar na Lua?” (Registo de observação n.º 129 – 5 de janeiro de 2024)

2.3. Os/As adultos/as da organização socioeducativa – Caracterização da equipa educativa

Primeiramente, importa referir que, desde o primeiro dia em que entrei na Instituição, vivenciei o clima de entrosamento, fosse através de um sorriso no rosto, do “Bom dia”, do “Olá” ou mesmo do “Adeus, até amanhã”, que amistosamente são dirigidos pela equipa educativa para com as crianças e as suas famílias, assim como para com as estagiárias. Saliento ainda que todos os docentes, equipa educativa e funcionários nos acolheram de forma positiva e agradável, demonstrando disponibilidade para nos auxiliar naquilo que fosse necessário durante o decorrer do estágio, tal como sugere o seguinte registo:

“Eu e as restantes estagiárias entrámos na Organização Socioeducativa e deparámo-nos com o Porteiro que nos recebeu com um sorriso no rosto e votos de boas-vindas. Logo, em seguida, encaminhou-nos até à Secretaria para que pudéssemos preencher um formulário com os nossos dados pessoais. Fomos, igualmente, bem recebidas pela Coordenadora e Supervisora Pedagógica da Creche e do Jardim de Infância, assim como pela Diretora Técnica.” (Registo de observação n.º 1- 2 de outubro de 2023)

Tal facto contribuiu, ativamente, para a minha integração na Instituição, mais concretamente na sala onde me inseri a realizar a PPS II.

No que concerne à dimensão organizacional da Instituição, a equipa conta com diversos profissionais de gestão administrativa pedagógica, sendo formados pela Direção da Instituição uma Diretora Técnica, uma Diretora Pedagógica, uma Coordenadora Técnico-Pedagógica da Creche e Educação Pré-Escolar, uma Coordenadora Técnico-Pedagógica do 1.º CEB e CATL, um Conselho de Docentes e um Conselho Técnico-Pedagógico (PE, 2022/25). A equipa ainda contempla uma rede de apoio constituída por uma assistente social e uma psicóloga, que interage com as crianças quando solicitada a sua colaboração pelos docentes, procurando acompanhar as crianças, prevendo situações de risco e, caso seja necessário, sinalizar as crianças que tenham dificuldades. A OS conta com os professores externos que desempenham funções a nível das sessões de enriquecimento curricular e extracurricular como professores de música, inglês, de orquestra, dança criativa, TIC e *yoga*. A OS está ainda integrada numa rede de parcerias com entidades e projetos que complementam a resposta da Instituição às necessidades da comunidade escolar.

Para além dos elementos da Direção, começo por nomear os elementos da equipa pertencentes à valência de creche, englobando as salas de 1 ano, 2 anos e a sala heterogénea, cada uma constituída por equipas de uma Educadora e uma Auxiliar. As duas salas de Berçário são compostas por uma equipa de três auxiliares. Relativamente à valência de JI existe uma educadora e uma auxiliar em cada uma das cinco salas e uma auxiliar polivalente. Por fim, a valência do 1.º CEB acolhe uma professora em cada uma das quatro salas.

Relativamente à equipa educativa da sala que me recebeu, esta é composta pela educadora-cooperante e uma auxiliar. Importa realçar que, desde o início da PPS II, todas as profissionais me receberam e acolheram de forma irrepreensível, onde existiram sempre espaços e tempos para diálogo e partilha. Tal como referido por Folque et al. (2015), toda a equipa é “como uma verdadeira comunidade de aprendizagem e, em conjunto (famílias, educadoras, auxiliares e outros), nos apoiemos na resolução dos nossos problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam” (p. 20).

Relativamente à relação existente entre a educadora e a auxiliar, tornou-se possível afirmar, através da observação e interação com a equipa, que existe uma relação

fundamentada em entreajuda e cooperação, apoiada pelo diálogo e pela partilha de ideias e informações relevantes. Além disto, a equipa educativa realiza reuniões semanais de forma a refletir sobre as diversas situações do dia-a-dia, assim como perspetivar aquilo que vai acontecer, planificando atividades e as semanas que se seguem. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), o momento de reflexão contribui não só para planificarem como também para partilharem observações relevantes acerca das crianças, sem qualquer tipo de interrupções.

A educadora cooperante desempenha para mim um papel de referência, assim como a auxiliar de ação educativa, uma vez que respeitam as crianças pela sua individualidade, observando e potenciando os seus interesses e necessidades, num clima de cooperação, interajuda e partilha, tal como transmite o seguinte registo de observação:

“No momento de reflexão em grande grupo, a Educadora F. dirigiu-se à Auxiliar T. referindo que ficou muito feliz com uma atitude que teve a oportunidade de presenciar esta manhã, passo a citar: “O Ar. hoje apercebeu-se que o Da. estava um bocadinho aborrecido quando reparou que a mãe abandonou a sala, por isso, foi buscar aquele brinquedo e deu ao Da. Eu fiquei mesmo muito feliz com ele porque se preocupou com o Da. e, por isso, merece uma salva de palmas. Muito obrigada, Ar.!”. Toda a sala aplaudiu o Ar. pela atitude que teve. Para além disso, hoje o Ar. é o representante de sala, por isso, foi a cada uma das divisões da sala e verificou se todos os brinquedos e objetos estavam arrumados nos respetivos lugares onde pertencem.” (Registo de observação n.º 31 – 16 de outubro de 2023)

Diariamente, tive a oportunidade de refletir com a educadora cooperante acerca das minhas dúvidas ou partilhas que pudessem ser pertinentes, demonstrando sempre muita disponibilidade e valorizando aquilo que por mim lhe era dito. Esta troca de ideias, espaço e tempo de questionamento e de reflexão com a mesma facilitaram a minha aprendizagem, bem como a aquisição de experiências e ferramentas que pudesse posteriormente aplicar no exercício da minha ação pedagógica. Foi lado a lado com toda a equipa que me foi possível levarmos a cabo esta tarefa, tão estimulante quão complexa, da educação das crianças nas primeiras idades. Quotidianamente, foi possível observar o olhar atento das profissionais com as quais tive o prazer de conviver todos os dias, fosse na planificação das propostas de atividade ou até na distribuição de responsabilidades, com o intuito de toda a equipa participar e de todas as envolvidas se tornarem participantes competentes, procurando regular as regras de convivência sustentadas

através de uma relação fundamentada em valores éticos e de respeito com as crianças. A exemplifica-lo, leia-se o seguinte registo de observação:

“Ultimamente, o grupo tem demonstrado alguma agitação no momento da reflexão em grande grupo. Por isso, a Educadora F. ao observar este facto, direciona um comentário para mim e para a Auxiliar T. referindo que este momento não está a resultar e, assim, vamos tentar concretizá-lo em pequenos grupos. Desta forma, as crianças são divididas pelas três mesas da sala e cada uma das adultas é a mediadora desta reflexão.” (Registo de observação n.º 9 – 4 de outubro de 2023)

2.4. “O espaço e tempo” – Caracterização do ambiente educativo

Antes de proceder à sua caracterização, torna-se relevante compreender a que se refere um ambiente educativo. Segundo Forneiro (1998), este conceito diz respeito ao conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem, tornando-o assim indissociável dos objetos, cheiros e pessoas que nele se inserem. Desta forma, o mesmo autor entende que o ambiente se estrutura em quatro dimensões: funcional, física, temporal e relacional, porque apesar de todos existirem independentemente, o ambiente somente existe na inter-relação de todos eles. A organização do ambiente educativo apresenta-se como um elo e suporte para o desenvolvimento curricular.

De acordo com Portugal (2012), o ambiente educativo deve ser organizado e pensado considerando os interesses, necessidades e características das crianças, o que significa organizá-lo numa lógica de oportunidades, isto é, utilizando o tempo, o espaço e os materiais de modo a que as crianças possam fazer a suas escolhas. Por um lado, liberta o/a educador/a de criar atividades e, em simultâneo, cria condições para que as crianças sejam autónomas nas suas escolhas, à partida ligadas aos interesses e motivação intrínseca das crianças. Ao oferecer às crianças materiais interessantes e desafiantes, estas serão curiosas, constantemente desafiadas e conseqüentemente mais confiantes e motivadas no decorrer das suas brincadeiras e explorações, granjeando um bem-estar físico e emocional.

O ambiente educativo deve promover oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento a todas as crianças sendo importante questionar o que é que cada área tem, que materiais e recursos contemplam e, ao mesmo tempo, observar e refletir sobre o brincar das crianças, pois estas necessitam de desafio e de motivação (Cardona, 1992). Através da observação do brincar nas várias áreas, adquirem-se ferramentas para avaliar

a qualidade dos espaços e das interações de forma a dar resposta aos desafios que o grupo e cada criança necessitam.

Portugal (1998) explicita que o/a educador/a deve procurar fomentar o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança da criança sempre que possível, apoiando-a na transição da heteronomia para a autonomia. É relevante salientar que ao oferecer oportunidades de participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem, o educador promove o desenvolvimento da autonomia das crianças. O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é essencial para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças. Isso implica que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser usado, participando ativamente na sua organização e nas decisões sobre eventuais mudanças a serem feitas (Silva et al., 2016).

Adicionalmente, Portugal (2012) sublinha a indispensabilidade do currículo incentivar este desenvolvimento, através da organização do ambiente educativo, seja na resolução de conflitos e dificuldades das crianças, seja na possibilidade de fazerem escolhas e tomar decisões.

2.4.1. Caracterização do espaço e materiais

O espaço educativo é o local onde a criança pode construir a sua aprendizagem através do brincar. Neste sentido, o ambiente educativo não se limita apenas à sala, mas pode estender-se a outras áreas da Instituição, bem como aos espaços públicos circundantes.

No Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2023/24) são nomeadas orientações para a organização e utilização do espaço que devem contemplar “um espaço atraente para as crianças” com “áreas de interesse bem definidas, encorajando diferentes tipos de atividades” e que devem estar “preparadas de modo a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais e a locomoção entre diferentes áreas”, assumindo a sua flexibilidade relativamente a “aspectos práticos e mudança de interesse”. Para além disto, os materiais e objetos devem refletir as vivências e experiências familiares de cada criança e devem ser “numerosos de forma a permitir uma grande variedade de experiências” (p. 8).

De acordo com o PCG (2023/24), o desenvolvimento da prática pedagógica passa também pela utilização de diferentes materiais, como elementos naturais, livros, revistas,

rádio e “a utilização de computador para pesquisa em espaço exterior à sala” (p. 8). Este último recurso não foi utilizado no decorrer da PPS II, apenas quando foi inserido numa das atividades por mim desenvolvida.

A sala está organizada em áreas de interesse e que respeitam as seguintes diretivas:

- (i) **Área da manta/tapete:** local onde é realizada a reunião de grupo e conselho com diálogos entre adulta-criança e criança-criança, o acolhimento, em que se contam novidades, é tomado o pequeno-almoço, é realizada a planificação e, mais tarde, a reflexão sobre o que foi feito. Este local dá apoio à área das construções;
- (ii) **Área das construções:** esta área está apetrechada com um móvel, onde estão colocadas caixas, e, dentro destas, carros, pistas, blocos com diferentes formas, madeiras, rolos, paus e animais separados de acordo com as suas categorias;
- (iii) **Área da plástica:** junto ao lavatório ficaram organizados os materiais de artes plásticas, como tintas, canetas, lápis de cor e de cera e plasticina. Estes materiais permitem a exploração da criatividade do desenho, pintura, modelagem, recorte e texturas. De acordo com o PCG (2023/24), a criança, nesta área, pode explorar autonomamente e de diferentes formas, de modo a interagir com os outros, exprimindo as suas ideias e pensamentos, as suas emoções, a sua personalidade e criatividade;
- (iv) **Área dos jogos:** os jogos de mesa, *puzzles* e jogos de encaixe, que estão dispostos numa estante próxima de uma mesa retangular e “permite desenvolver o raciocínio lógico, utilizando capacidades de classificação, seriação, manipulação, ordenação, tendo como base a observação e manipulação de elementos disponíveis.” (PCG, 2023/24, p. 8). Existem diferentes tipos de *puzzles* e as crianças muitas vezes procuram-nos, desafiando-se a si próprias na resolução dos mesmos, tal como podemos observar através do registo de observação n.º 26:

“O Mi. está muito atento à junção das peças, manipulando cuidadosamente as peças do *puzzle*. O Sa. não está a conseguir colocar uma das peças, mas reparei que se a virasse ao contrário a peça encaixava na perfeição. Não lhe disse nada e deixei que manipulasse a peça tentando encaixá-la. O Sa. acaba por desistir e tenta colocar outra peça do *puzzle*. Mais tarde, depois de várias tentativas, o Sa. acaba por desistir da parte do *puzzle* que estava a manipular e tira da minha mão as peças que eu estava a juntar. Acabo por lhe explicar que não se deve tirar peças da mão dos outros sem que se peça primeiro, depois

pergunto-lhe se quer que eu o ajude com a peça que não consegue encaixar e ele anui. Pergunto-lhe qual é a peça que ele acha que encaixa na outra e ele aponta para a peça certa dizendo que não a consegue encaixar. Pergunto-lhe se já tentou virar a peça juntando as duas cores vermelhas que se encontram em cada uma das peças e ao tentar, o Sa. consegue encaixar, finalmente, a peça. O Sa. diz-me “Ups, esqueci-me”, eu digo-lhe, “Estavas distraído, não é? Não faz mal, nas próximas peças podes ter mais atenção e tentar virá-las”, ele assente com a cabeça.” (Registo de observação n.º 26-13 de outubro de 2023)

(v) **Área da biblioteca e da escrita:** esta área está apetrechada com um móvel de madeira, onde estavam dispostos alguns livros. No decorrer da PPS em conjunto com as crianças a equipa apercebeu-se que não era o local adequado para os livros, pois estes estavam sempre a cair. Os livros foram colocados numa caixa, no chão junto à cama que muitas vezes serve para as crianças descansarem. Junto da biblioteca está uma mesa com cadeiras que apoiam o desenvolvimento da linguagem escrita, como cartões com imagens. Para além disto, este foi um local cuidadosamente organizado para o Da. (criança do grupo a necessitar de cuidados específicos, conforme explicitarei adiante), já que este manifestou alguma calma enquanto brincava neste local. Foram inseridos alguns brinquedos e jogos de encaixe trazidos de sua casa e alguns materiais que suportam as atividades desenvolvidas pela Professora de Educação Especial. É habitual que nos momentos de atividades e projetos as crianças se juntem ao Da. de forma tranquila.

(vi) **Área do faz de conta:** fazem parte desta área bonecos, uma cama, roupas e acessórios, utensílios de cozinha, mobiliário, uma mesa de refeição e 4 cadeiras. Perto da janela existe um móvel com três vasos que dão lugar a uma das tarefas do dia “regar as plantas”.

Os espaços e áreas de aprendizagem dispõem de mesas, cadeiras e móveis de arrumação e os materiais estão ao dispor e à altura das crianças, permitindo a organização, o uso e a manipulação de diversos materiais de forma livre, autónoma e em cooperação com os pares, tal como explicita o seguinte excerto:

“Em cima da mesa estavam alguns rolos de papel higiénico e potes de plástico. As crianças começaram a explorar estes materiais juntamente com diferentes tipos de cola, papel e tintas que autonomamente alcançam nos móveis da sala. A Ja. fez um telescópio e depois uns binóculos.

Pintou-os de cinzento e mostrou aos pares a sua produção, espalhando a tinta pelas suas mãos de forma a que a cor ficasse uniforme no rolo de papel.” (Registo de observação n.º 85 - 14 de novembro de 2023)

Relativamente ao espaço exterior da Instituição, tal como já foi evidenciado, este é dividido em zonas distintas para o JI e o 1.º CEB. No entanto, não há uma divisão física visível entre essas áreas. Um dos pisos é revestido de borracha e o outro por relva artificial, assim como alguns materiais e equipamentos disponíveis para exploração que acabam por ser limitados. Consequentemente, a oportunidade para as crianças se desafiarem e correrem riscos é limitada, tal como sugere o excerto:

“Inicialmente, a Ja. fez duas tentativas e não conseguiu subir até ao cimo do poste. Desta forma, ao acrescentar mais um pneu conseguiu chegar até ao cimo do poste. A Ja. compreendeu que quantos mais pneus tiver mais facilmente chega ao cimo do poste e demonstrou-se muito satisfeita pelas suas conquistas. Enquanto a Ja. esteve a fazer estas tentativas procurei dar-lhe feedback positivo dizendo, “Tu consegues!” “Vai, tu és capaz.”. No entanto, uma das AAE dirigiu-se à Ja. e disse: “Sai daí que vais cair, eu não vos quero aí.” (Registo de observação n.º 18 – 9 de outubro de 2023)

2.4.2. Caracterização do tempo pedagógico

De acordo com o PCG (2023/24), o tempo pedagógico tem uma distribuição flexível; não obstante, corresponde a momentos previsíveis e consistentes. A rotina é intencionalmente organizada com o intuito de ser conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos do dia, prevendo-os e tendo a liberdade de propor modificações. Pretende-se que o tempo tenha “uma polifonia de ritmos, individual, de pequenos grupos e coletivo de todo o grupo” (PCG, 2023/24, p. 9). É ainda referido que o tempo abarca igualmente uma variedade de intenções, experiências, pensamentos e sentimentos, bem como linguagens e culturas igualmente diversas.

Já que a Pedagogia-em-Participação é o modelo pedagógico privilegiado na Instituição, os tempos pedagógicos foram organizados consoante a rotina diária sistematizada na tabela respetiva (cf. Anexo C), assim como de acordo com as minhas experiências e vivências. O dia das crianças inicia com o acolhimento, que se define como um tempo para o reencontro, a comunicação, o bem-estar e a transição, e pelas 8 horas e 45 minutos o grupo reúne-se na sala e come uma peça de fruta e bolachas. Posteriormente,

por volta das 9 horas e 30 minutos, o grupo realiza a reunião da manhã, onde é criado um espaço em que as crianças têm o direito de se escutar a si próprias, de forma a definir as suas intenções, bem como as intenções dos pares, observando-se que as crianças têm vindo a convidar cada vez mais os pares para partilhar consigo o momento que se segue.

Depois, pelas dez horas, as crianças desenvolvem o momento de atividades e projetos que permite a “aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender” (PCG, 2023/24, p.10). Para além disto, as crianças brincam por iniciativa própria em diferentes áreas da sala. Segue-se o momento de trabalho em pequenos grupos, que se trata de um alargamento das experiências de aprendizagem, onde são desenvolvidos Projetos e atividades que vão ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças. De seguida, as crianças são convidadas a sentar-se no tapete e a pensar, em grande grupo, sobre o que aconteceu durante a manhã, tornando-se narradoras das suas próprias vivências através do sentir, do pensar, do fazer, da vida, do aprender do eu, dos outros e das relações que se estabelecem, atribuindo significado às suas ações.

Pelas 11 horas e 45 minutos, as crianças descem para o rés-do-chão e dirigem-se até ao recreio. As crianças que dormem a sesta são encaminhadas até ao refeitório para almoçar, sendo designado o primeiro almoço. Quando as crianças do primeiro almoço terminam a sua refeição, deslocam-se até à casa de banho e realizam a sua higiene pessoal autonomamente e dirigem-se à sala onde fazem a sesta. De momento, apenas duas crianças da sala usam fralda para dormir e necessitam da ajuda de um adulto para a colocar. Ao acordarem da sesta, por volta das 14h30, as crianças colocam o seu calçado, vão à casa-de-banho e as auxiliares e educadoras arrumam os seus lençóis e os *catres*.

De seguida, pelas 12 horas e 15 minutos, as crianças com três e quatro anos que não dormem vão almoçar. Por fim, as crianças que vão transitar para o 1.º CEB, às 12 horas e 30 minutos vão igualmente almoçar. Assim que as crianças de todas as salas de JI se encontram reunidas no recreio, cada educadora reúne o seu grupo e dirigem-se até à sua sala.

Da parte da tarde, realiza-se o momento intercultural, “destinado a atividades culturais, incentivadas pela fruição e apreciação de expressões e artefactos culturais e na sua criação.” (PCG, 2023/24, p. 10). É neste momento que são partilhadas histórias com o grupo, sejam elas trazidas pela equipa educativa, como pelas famílias e as crianças. Por

fim, é realizado um momento de diálogo em grande grupo. Às sextas-feiras, é realizada a reunião de conselho. Neste momento, é preenchida a tabela de tarefas do dia da semana seguinte, onde cada criança tem a oportunidade de escolher, escutar e selecionar a tarefa que quer desempenhar, assim como os pares. Nessa reunião é ainda habitual que as crianças conversem sobre a semana, “o que fizemos e queremos celebrar, o que não terminámos e queremos terminar, como nos sentimos, como queremos aprender juntos.” (PCG, 2023/24, p. 10). Pelas 15 horas, segue-se o momento do lanche e recreio, com brincadeiras por iniciativa das crianças, destinado ao CAF.

2.5. As crianças da sala 6 – Caracterização do grupo de crianças

Transpondo-me para o primeiro dia de PPS II, afirmo que a observação das crianças se tornou fundamental para a presente caracterização. Dado que o meu percurso estava apenas a começar, julgo fundamental destacar a importância das conversas que mantive com a equipa educativa, que possui um conhecimento mais aprofundado do grupo e do contexto em que estão inseridos, compreendidas como essenciais para a adequação da minha prática.

Constituído por vinte e quatro crianças no seu total, o grupo de crianças é composto por catorze crianças do sexo feminino e dez crianças do sexo masculino. No que diz respeito às faixas etárias do grupo, é caracterizado pela heterogeneidade e as idades compreendem-se entre os 3, 4, 5 e os 6 anos. A maioria das crianças nasceu no ano de 2020 e, por isso, a maior parte tem 3 anos. Apenas cinco crianças acompanham a educadora e a auxiliar desde o ano passado e as restantes, ou transitaram da creche para o pré-escolar, ou entraram na OS no presente ano letivo.

Apesar de ser um grupo composto por crianças curiosas, participativas, interessadas, bastante ativas, que aceitam os desafios dos adultos e, acima de tudo, são muito criativas, formam um grupo desafiante relativamente à barreira linguística existente, uma vez que o grupo apresenta uma diversidade cultural e linguística acentuada.

A maioria das crianças já se expressa verbalmente, no entanto, algumas apresentam complexidade na articulação de determinados sons e palavras, o que ocasionalmente dificulta a compreensão sobre aquilo que pretendem informar e partilhar.

A maioria das crianças consegue comunicar eficazmente com adultos e outras crianças, utilizando um discurso fluente e organizado, com frases simples e um vocabulário adequado. No entanto, também é observável que algumas enfrentam mais obstáculos na articulação de palavras, apresentando omissões ou substituições de alguns sons, indicando um estágio inicial no processo de comunicação e aquisição da linguagem verbal. Estas crianças, muitas vezes, utilizam o adulto como mediador de comunicação ou procuram comunicar através de gestos. Para além disto, é frequente que as crianças mais pequenas demonstrem alguma incompreensão sobre aquilo que lhes é dito, tal como sugere o seguinte excerto:

“Quando a Educadora F. termina diz à Ca.: “Obrigada Ca., podes-te ir sentar.”. A Ca. mantém-se no mesmo lugar e olha para a Educadora F. e para a mesa múltiplas vezes. A Educadora F. volta a repetir a afirmação e a Ca. continua no mesmo lugar. Quando volta a repetir, a Educadora F. direciona o seu olhar para as restantes crianças e só aí é que a Ca. se levanta e arruma a cadeira, sentando-se junto do restante grupo.” (Registo de observação n.º 10 – 4 de outubro de 2023)

Uma das crianças do grupo, o Da., tem alguma dificuldade em autorregular as suas emoções, em muitos momentos do quotidiano, começando a chorar sem qualquer razão aparente, deambulando pela sala ou pelo espaço que frequente. A criança em questão é frequentemente acompanhada por uma das adultas da sala, uma vez que não se expressa verbalmente, apenas emitindo sons e palreando. Não utiliza o contacto visual como forma de comunicação e revela um grande interesse pela manipulação de objetos ou materiais naturais, nomeadamente, água e areia, que estão disponíveis na sala de atividades e a educadora tem o cuidado de lhe oferecer, quando este demonstra interesse ou nos momentos da manhã. Saliento o facto de a areia estar disponível para todas as crianças da sala, no entanto, para o Da. é necessário ter-se o cuidado de lhe mostrar onde estão os materiais para que, progressivamente, se torne mais autónomo e tome consciência de onde estão arrumados, como, aliás, descreve o seguinte excerto:

“Quando chego à sala o Da. está com a Educadora F. e a sua mãe a brincar com a areia e as conchas. No momento em que o Da. se apercebe que a mãe saiu da sala começa a chorar descontroladamente deambulando pela sala sem aceitar qualquer tipo de conforto que a Educadora F. e eu tentamos oferecer.” (Registo de observação n.º 28 – 16 de outubro de 2023)

Inicialmente, o grupo apresentou diversas fragilidades, nomeadamente no processo de adaptação, tal como é característico do início de cada ano letivo. Assim sendo, diria que o tempo foi a chave para que as relações de confiança entre as adultas e as crianças, assim como com as crianças entre si, começassem a fluir naturalmente.

As crianças têm vindo a tornar-se cada vez mais autónomas na regulação das suas emoções, assim como nas diversas situações do dia-a-dia, uma vez que, desde cedo, foram criadas oportunidades que permitiram que todos escolhessem e se tornassem autónomos a partir das suas motivações, produzindo aprendizagens significativas e tendo como instrumento principal a linguagem (comunicação), tal como é apresentado nos seguintes excertos:

“Assim, começámos por distribuir as tarefas da semana seguinte, cada criança teve a oportunidade de escolher a tarefa que queria cumprir na semana seguinte. Depois, perguntei ao grupo o que gostavam de fazer na semana seguinte. A Ma. e a Ll. disseram que querem fazer um arco-íris e um unicórnio, a So. disse que queria fazer o mesmo, mais uma princesa. A Ol. quer desenhar um arco-íris, o Be. quer desenhar um foguete. O Fr. disse: ‘Vamos martelar uma casa para as nossas ovelhas nas construções’.” (Registo de observação n.º 59 – 27 de outubro de 2023)

“Hoje estivemos a preparar a exposição da atividade “A minha caixa é...”. Solicitei a ajuda das crianças, a Ja. e a So. voluntariaram-se para o desenvolvimento da mesma. Estiveram a fazer o cartaz e escrever o título. Acabaram por chegar a um consenso e perceberam que seria melhor escrever uma palavra à vez. No fim, a So estava com alguma dificuldade em fazer o acento e a Ja. ajudou-a.” (Registo de observação n.º 120 – 6 de dezembro de 2023)

Relativamente aos momentos de alimentação, as crianças comem sozinhas, à exceção de uma delas que necessita do auxílio das adultas. As mesmas preocupam-se com as crianças nestes momentos, incentivando-as à utilização adequada dos talheres; não obstante, são muitas vezes incentivadas a apressar-se pelo facto de haver apenas um refeitório para todas as crianças do Pré-escolar e 1.º CEB. É ainda observável uma atitude autónoma por grande parte do grupo (apenas uma das crianças não realiza esta tarefa sem a ajuda das adultas) nos momentos de higiene, do pequeno-almoço, quando colocam o caroço ou a casca da fruta no lixo. Ao almoço arrumam os pratos e copos no respetivo local. Relativamente à utilização dos materiais (lápiz, tinta, pincéis, tesouras, jogos,

brinquedos, entre outros) na sala, as crianças utilizam-nos, lavam-nos e arrumam-nos de forma adequada.

A maioria das crianças da sala dorme a sesta e toda a rotina após o almoço é realizada autonomamente, tanto nos momentos de higiene, como na sala onde dormem. Duas dessas mesmas crianças utilizam fralda para dormir e necessitam do auxílio das adultas quando têm de a colocar.

Para além da autonomia, gostaria de destacar a entreatajuda existente no quotidiano do grupo, uma vez que, quando convidadas pelas adultas a ajudar os pares, assim como por iniciativa própria, onde é notório o seu sentido de apoio, as crianças se mostram predispostas a ajudar o outro, tal como sugere o seguinte registo:

“Hoje o responsável do dia é o Fr. e quem tem de levar o saco da fruta e do pão é a Le. Desta forma, expliquei à Le. a sua tarefa do dia de hoje e pedi ao Fr. que a ajudasse a completá-la. O Fr. dirigiu-se até às escadas pegando na mão da Le. e disse-lhe: “Tens de me seguir! Agora vamos levar o saco lá abaixo.” Passados alguns minutos chegaram à sala e o Fr. disse “Já está”. Agradei ao Fr. por ter ajudado a Le. e este demonstrou estar muito feliz pela responsabilidade que lhe foi atribuída.” (Registo de observação n.º 86 – 14 de novembro de 2023)

As partilhas de grupo começaram progressivamente a ter lugar e o grupo gosta de falar e transmitir ideias. É um grupo que participa nos momentos de grande grupo e aprecia o momento de escuta, apesar de ainda ser necessário que as adultas da sala regulem certos comportamentos, dado que apresentam algumas dificuldades na espera da sua vez para falar, na escuta dos pares, revelando pouco tempo de concentração. Para além disto e tal como já foi referido, é um grupo curioso que procura colocar questões para entender as situações com que são confrontadas. De acordo com Silva et al. (2016), a oportunidade de partilhar com os pares e de se confrontar com diferentes opiniões e avaliações leva a que o processo de desenvolvimento e aprendizagem se torne mais rico e reflexivo, dado que implica compreender a perspetiva do outro e explicar as suas opiniões. O grupo é muito ativo e colaborador estando igualmente disposto a participar em atividades orientadas em pequenos grupos. Revela criatividade nas elaborações e é um grupo participativo em diálogos e construção de trabalho em equipa.

O modelo pedagógico adotado na Instituição socioeducativa apoia e estimula a participação ativa das crianças na partilha com o grupo sobre aquilo que elaboraram,

fizeram e/ou como se sentiram. Dialogam, pois, frequentemente, em grande grupo, acerca da “vida” em sala, apresentando argumentos e demonstrando respeito pelas opiniões dos colegas. Desta forma, ao longo da minha prática, foram também refletindo, emitindo opiniões e encontrando soluções para os desafios que surgissem, através da apresentação de ideias que influenciassem a vida do grupo:

“Uma vez que esta atividade foi realizada em roda, muitas vezes havia uma disparidade de ideias devido à posição onde as crianças estavam sentadas. As crianças emitiram opiniões e experienciaram a atividade à vez.” (Registo de observação n.º 145 – 19 de janeiro de 2024)

“Descobrimos que não tínhamos a cor laranja e precisávamos da mesma para pintar os cubos. Depois de várias tentativas a Ja. sugeriu que juntássemos o amarelo com o vermelho e, assim originámos a cor laranja. Todos pintaram os cubos e deixaram-nos a secar.” (Registo de observação n.º 157 – 26 de janeiro de 2024)

Observa-se um especial interesse nos momentos de brincadeira no espaço exterior, nas brincadeiras de faz-de-conta, nos momentos de leitura de histórias e, principalmente, pela área das Artes plásticas, onde habitualmente escolhem partilhar momentos com os pares.

Relativamente à dimensão socioemocional, é relevante denotar que as crianças, na sua globalidade, demonstram carinho e afeto umas para com as outras, assim como pelas adultas da sala, revelando-se muito meigas e formando relações sociais sólidas, tal como ilustra o seguinte excerto:

“Estávamos no momento em grande grupo, e todos estavam a acabar de arrumar os brinquedos com os quais brincaram. Assim que olho para o lado a Mat., a Le., a Ja. e a So. estão a dar um abraço caloroso. A Só. diz: “Ai, ai já chega” e a Mat. responde: “Só mais um abracinho.” Acabam por consentir e demonstrar muito carinho umas pelas outras.” (Registo de observação n.º 130 – 5 de janeiro de 2024)

A nível motor, as crianças, na sua globalidade, apresentam agilidade e destreza nas suas brincadeiras, procurando arriscar e inovar. Demonstram especial apreço por trepar, correr e saltar nas suas brincadeiras, seja com a utilização de alguns equipamentos ou mesmo da estrutura da Instituição, tal como sugere os seguintes excertos:

“Estou junto ao poste e a Ja. diz-me “Rita, olha!”. Quando olho apercebo-me que está a subir aos postes e digo-lhe: “Uau Ja., boa! Tens muita força.”, a Ja. sorri e desce do poste. Quando volta a subi-lo concentra-se colocando cuidadosamente as mãos envolvendo o poste e os pés vão subindo.

Decidi desafiar a Ja. percebendo se consegue subir ainda mais neste poste. Ofereço-lhe um pneu e pergunto se com o auxílio do mesmo é capaz de subir ainda mais alto. A Ja. aceita e ao subir no pneu apercebe-se que este é muito baixo e vai buscar mais um, colocando-o sob o outro.

Inicialmente, a Ja. fez duas tentativas e não conseguiu subir até ao cimo do poste. Desta forma, ao acrescentar mais um pneu conseguiu chegar até ao cimo do poste.

A Ja. compreendeu que quantos mais pneus tiver mais facilmente chega ao cimo do poste e demonstrou-se muito satisfeita pelas suas conquistas.” (Registo de observação n.º 18 – 9 de outubro de 2023)

“Estamos no recreio e a Ma. chama-me “Rita, olha!”. Assim que olho vejo que está a subir uma das árvores que se encontra no recreio e digo-lhe:

“- Boa Ma., já viste, conseguiste sozinha!”

- Sim, Ll. vem, tu também consegues. – diz a Ma. incentivando a Ll. a subir.

- Posso tirar-te uma fotografia? – pergunto à Ma.

- Sim. – responde a Ma.”

À medida em que a Ll. ia subindo a Ma. ia subindo também. Na sequência de registos fotográficos, observamos o registo descrito. A Ma. demonstrou estar muito à vontade nesta sequência de movimentos, enquanto, a Ll. teve alguma dificuldade, executando-os mais delicadamente.

A Ma. enquanto subia, incentivava a Ll. a subir também.” (Registo de observação n.º 42 – 20 de outubro de 2023)

“O Fr. demonstrou muita agilidade na exploração dos aparelhos estruturados. O Mi. A mesma coisa, treparam, saltaram e correram pelo parque. A Car. explorou igualmente os aparelhos, descendo com a Y. pelo escorrega.” (Registo de observação n.º 93 – 17 de novembro de 2023)

2.6. “Aproximar as crianças e as famílias” – Caracterização das famílias

Antes de ingressarem na OS, as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), uma vez que, junto das suas famílias, adquirem experiências que as fazem sentir, agir e ser, de formas diferentes entre si. Deste modo, aproximando as crianças e as suas famílias, e enaltecendo as experiências familiares, o/a educador/a deve procurar compreender o contexto familiar

de cada uma das crianças. Torna-se importante salientar que não tem como intuito de rotular as crianças, mas compreender as suas ações e atitudes.

Para isto, foi importante para mim analisar cuidadosamente as informações fornecidas pela educadora F., assim como as observações realizadas durante a PPS II e o PCG da Sala 6 (2023/24). Assim sendo, neste capítulo irei focar-me nas particularidades e características das famílias das crianças.

Analisando a tabela do Anexo A, podemos constatar que a maioria dos pais e mães são de nacionalidade portuguesa, enquanto dezanove pais e mães têm nacionalidades diferentes, incluindo Brasileira, Francesa, Espanhola, Bangladesh, Chinesa, Nepalesa e Polaca. Podemos ainda confrontar-nos com os dados relativos às profissões dos pais das crianças que se distinguem entre si. Não foi possível aferir a condição social do grupo, uma vez que não tive oportunidade de aceder aos critérios de categorias relativas à escolaridade dos pais. Se eventualmente estes dados tivessem sido partilhados, teria sido possível categorizar a condição social do grupo relativamente aos critérios profissionais e de escolaridade que traduziam o capital económico, académico e cultural das suas famílias. Não obstante, foi possível compreender que existem diferentes condições sociais no mesmo grupo de crianças, através das partilhas feitas pelas crianças, como relatos de férias, viagens e de experiências culturais, que se interligam nas suas brincadeiras diárias, tal como sugere o seguinte exemplo:

“Depois, a So. também teve oportunidade de partilhar a sua reflexão, partilhando com o grupo que este com a Ma., a Ll., a Ma. e o Ar. na biblioteca e que fizeram uma viagem até França, assim sendo começo por perguntar:

“Então e como é que foram para França?”

- De carro. – diz a Ll.

- De avião. – diz a Ma. – Primeiro fomos de avião e depois fomos de carro.

- Fomos para uma casa que tinha piscina, uma grande e uma mais pequena. – acrescenta a So. gesticulando quais os tamanhos das piscinas.

- Fomos de férias, mas quando nós estávamos a brincar a Educadora F. pediu para nós arrumarmos – acrescenta a Ll.

- Sim, mas logo à tarde terão tempo para voltar a brincar está bem? – esclareço.”

A Ll. tinha partilhado comigo que tinha ido de férias até França porque foi visitar os seus familiares. A So. também acabou por explicar que foi para a sua “casa de férias” e esse é o local onde tem uma casa e duas piscinas, tal como havia explicitado anteriormente.

Através destas partilhas é possível compreender a condição social das famílias.” (Registo de observação n.º 39 – 18 de outubro de 2023)

No que concerne à composição familiar, a maioria das crianças pertence a uma família matrimonial, independentemente de ter sido formalizada ou não. Duas das crianças fazem parte de famílias numerosas, com quatro e cinco filhos, sendo uma delas uma família reconstituída. No grupo de vinte e quatro crianças, quinze têm irmãos, enquanto as restantes não têm. É relevante explicitar que algumas crianças têm irmãos que frequentam a mesma Instituição, sendo estes mais velhos ou mais novos. Os pais de H. e Mi. estão divorciados e têm uma situação familiar semelhante, com custódia partilhada, alternando entre as casas do pai e da mãe semanalmente. Há também uma família monoparental, composta apenas pela mãe, que é responsável pela So. e pelo seu irmão.

De acordo com o PCG (2023/24), as vivências que cada uma das crianças possui da sua família, comunidade e cultura em que se inserem, são essenciais para o crescimento de todos, pois, de acordo com Vygotsky (1978), a internalização do desenvolvimento acentua o facto de que a aprendizagem individual é estruturada pelo contexto sociocultural.

Tendo como crença a importância de envolver as famílias num ambiente em que existe uma relação aberta, acolhedora, de partilha, onde se vão construindo relações de confiança e a colaboração mútua, a equipa procura envolver ativamente as famílias na *vida* da sala 6, através de diversas iniciativas como a troca de informações e observações diárias, em conversas informais, quando as crianças chegam à sala ou até na realização de reuniões individuais, sempre que solicitado pela equipa educativa ou pelos pais das crianças. Para além disto, existe um incentivo para que as famílias participem ativamente nas saídas, nos projetos de são desenvolvidos, na partilha de histórias ou experiências que considerem relevantes.

Destaca-se a importância da relação entre a equipa educativa e a família, dado que a família representa a primeira instância educativa na vida de cada indivíduo. É no ambiente familiar que a criança considera a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis, e onde ocorre de forma espontânea o processo essencial de transmissão de conhecimentos, costumes e tradições que constituem o seu património cultural. Desta

forma, é ainda valorizada a partilha de experiências sociais e culturais das crianças e das pessoas que estão envolvidas nas suas vidas, para que possam ser partilhadas e comunicadas com toda a comunidade escolar, tal como sugere o seguinte exemplo:

“A mãe da Ll. sugeriu à Educadora F. que o grupo de crianças conhecesse a sua amiga P., e assim marcaram este encontro para hoje. Ao chegar, P. saudou calorosamente o grupo de crianças e as educadoras, apresentando-nos de seguida uma canção muito conhecida na Índia, de um filme antigo. Depois, tivemos a oportunidade de dançar ao som dessa canção e aprendemos algumas palavras relacionadas com o traje típico da Índia que P. usava. A Ja. surpreendeu-nos ao falar com P. em hindí. Foi uma manhã muito bem passada, repleta de aprendizagens interculturais e momentos divertidos.” (Registo de observação n.º 127 – 3 de janeiro de 2024)

Para além de conversas informais, a educadora partilha semanalmente com as famílias aquilo que foi desenvolvido na sala e todas as conquistas das crianças. Os pais muitas vezes retribuem com curiosidade, histórias e partilhas que enaltecem o que é desenvolvido na sala. É através destas interações que se conhecem as crianças, atendendo aos seus interesses e necessidades, visando planear o processo educativo, construindo-o como significativo para os/as mesmos/as. As partilhas desencadearam diferentes projetos que foram desenvolvidos na sala, tal como o exemplo abaixo descrito que despoletou o Projeto da Lua:

“A Ol. Entra na sala com o seu pai e ambos partilham connosco duas questões que suscitaram a curiosidade da Ol. Durante a manhã. A Ol. Perguntou ao seu pai: “Onde está a outra parte da Lua?” e “Podemos tocar na Lua?”.” (Registo de observação n.º 129 – 5 de janeiro de 2024)

A pedagogia adotada pela Instituição reconhece que grande parte da aprendizagem acontece dentro das organizações socioeducativas e valoriza a participação ativa dos diferentes intervenientes – a equipa educativa, as crianças, as famílias e a comunidade. Todos são considerados participantes no processo de construção, que requer o envolvimento de todos os intervenientes numa perspetiva abrangente sobre as experiências vividas, no “cruzamento de olhares” sobre o que é vivido, tanto em contexto educativo como familiar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Desta forma, considero que as famílias da sala demonstram compreensão, respeito e estão envolvidas neste processo, reconhecendo a sua importância na partilha de interesses e saberes.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

| | " | | " |

2.1. Intenções educativas para a ação

Sendo as intencionalidades pedagógicas indissociáveis da ação pedagógica, e após a descrição das características deste contexto socioeducativo e dos seus diversos agentes, com quem tive a oportunidade de interagir, é necessário explicitar os objetivos que orientaram a minha ação pedagógica.

De acordo com a crença de que a atuação pedagógica depende de uma reflexão contínua, tornou-se fulcral estabelecer um vínculo entre a caracterização do contexto e as minhas intenções para a ação, pelo que procurei alinhar a minha intervenção com a da equipa educativa, a fim de prosseguir o trabalho já desenvolvido.

“Para o êxito do anúncio de um espaço educativo democrático é necessária a efetiva participação de todos os envolvidos na relação pedagógica (profissionais, familiares e crianças), para que creches e pré-escolas possam ser entendidos, antes de tudo, como espaços para a prática ética e política, especificamente de prática política democrática” (Agostinho, 2015, p. 83).

Tendo em linha de conta a afirmação citada, apresento, em seguida, as intenções que orientaram a minha prática pedagógica, tendo em consideração as necessidades de todos os intervenientes no desenvolvimento da criança, sendo que foram definidos tendo em consideração três pilares: **as crianças, as famílias e a equipa educativa.**

2.1.2. Intenções para com as crianças

Uma prática pautada pela constante ação reflexiva reflete a necessidade de identificar as intencionalidades que guiaram todo o percurso relativamente às crianças.

Considerando a criança um agente portador de saberes, de expectativas, de valores, de direitos, assumindo o seu papel na sociedade enquanto agente social competente, detentor de teorias explicativas sobre o que o rodeia, tal como esclarecem Silva et al. (2016), tornou-se fundamental que a primeira intencionalidade estabelecida fosse **valorizar a participação ativa das crianças, enquanto sujeitos ativos, incluindo-os no seu próprio processo educativo.** Ao longo de toda a prática considerei necessário observar, interagir, escutar e debater de forma a compreender interesses e motivações das crianças, para que em conjunto e num trabalho de cooperação e participação mútua,

podéssemos contribuir para uma vivência democrática em grupo. Trata-se de um desafio desenvolver práticas inclusivas e participativas; não obstante, esta intencionalidade esteve presente em muitos momentos do cotidiano, assim como nas propostas de atividade planejadas por mim, mas também nos objetivos das propostas planejadas que foram elaboradas tendo em conta os aspectos mencionados. “Com esta prática de participação, a vivência e construção da democracia numa perspectiva dialógica, assumindo a complexidade da participação das crianças, sua multidimensionalidade, tendo em vista nosso reconhecimento da presença e da importância de todas as dimensões do humano” (Agostinho, 2015, p. 83).

Em concordância com a intencionalidade anterior, pareceu-me de extrema relevância que a segunda intenção fosse **promover a autonomia das crianças**, tornando indispensável desenvolver as condições necessárias relativamente à sua autonomia e responsabilidade, consigo, com os outros e com o saber na infância de cada criança; isto com o intuito de, no futuro, se tornarem cidadãos ativos e conscientes que evidenciem valores de respeito, tolerância, aceitação, cooperação e partilha. Assim sendo, proporcionar às crianças oportunidades de participarem ativamente em tarefas da rotina diária, assim como nos momentos de reflexão, criam as bases do desenvolvimento, de diferentes competências, tornando-as progressivamente mais autónomas e contribuindo para que cresçam “curiosas, confiantes, aprendizes e capazes” (Portugal, 2008, p. 62).

A terceira intencionalidade, a **construção de uma relação afetiva de proximidade, empática, baseada na cooperação, confiança e respeito para com as crianças**, é, segundo Portugal (2000), uma das mais importantes intenções para os/as educadores/as, assim como pelo facto de considerar fundamental garantir a satisfação das suas necessidades, reunindo as condições-base para a criança encontrar bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, desenvolvendo-se e aprendendo com base em finalidades educativas.

Estabeleci como quarta intenção educativa, **respeitar a individualidade de cada criança**, proporcionando oportunidades adequadas a cada uma, sendo fundamental pensar “as práticas para elas [eles] dirigidas a partir de um conjunto de saberes que as respeitem em suas características geracionais e que incorporem as suas contribuições enquanto crianças” (Agostinho, 2015, p. 83). Perante esta intencionalidade, assumi a

visão de que cada criança é um ser único, com características e vivências próprias, devendo ter a possibilidade de experimentar a infância com dignidade e apreço (Sarmiento & Carvalho, 2017). Isto porque todas elas são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), o que pressupõe o respeito pelas suas características, ritmos, interesses e necessidades. Trata-se de “respeitar e proteger a ação humana nas suas singularidades de geração, género, etnia, social e cultural é fortalecer o caráter positivo das diferenças de grupo, com um projeto educativo inclusivo e democrático” (Agostinho, 2015, p. 83).

De seguida, defini como quinta intencionalidade **reconhecer os problemas e conflitos como oportunidades de aprendizagem e possibilitando que as crianças resolvam as suas próprias dificuldades**. Acredito que ao adotar uma postura de respeito mútuo, promovendo-o através de um discurso assertivo, claro e calmo, estamos a dar espaço às crianças para lidarem com os seus próprios problemas, na medida das suas possibilidades, deixando que tomem as suas próprias decisões, explicando os seus pontos de vista, oferecendo espaço, tempo e liberdade para que resolvam os seus próprios conflitos. Ao promover esta atitude, Laevers (1997), citado por Portugal (2008), esclarece que o/a adulto/a permite que a criança expresse sentimentos, ideias, conferindo oportunidades de negociar, resolver problemas/conflitos e de escolher as atividades que pretende, promovendo o desenvolvimento da auto-estima e da confiança da criança. Numa perspetiva democrática e cooperativa, acredito que ao validar aquilo que as crianças estão a sentir pelo que aconteceu, ajudando-as a (re)pensar e autorregular os seus comportamentos, adotando um papel de mediador/a da situação, desafiando e dando tempo e espaço para resolverem a situação, contribuí para o desenvolvimento das crianças, afastando e suprimindo a perspetiva adultocêntrica que reduz a criança e as suas ideias.

Por fim, **privilegiei e proporcionei oportunidade de brincadeira livre e autónoma**, dado que, em concordância com Neto (2020), o “brincar não é só um direito, é uma necessidade” (p. 18). A brincadeira livre, para além de fomentar a interação entre pares, estabelece relações e ao observar as mesmas conheço quais são os interesses, iniciativas, competências, vivências, singularidades de cada criança. De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (1989), acresce o dever de reconhecer o brincar

enquanto direito, “Havendo dimensões do brincar na aprendizagem e da aprendizagem no brincar, a aprendizagem acontece durante o próprio brincar das crianças de múltiplos modos e elas podem beneficiar do apoio adulto em termos de uma atenta e cuidada (re)organização dos espaços, tempos, materiais para elaborarem as suas ações de brincar” (Ferreira & Tomás, 2020). Desejei, assim, que a minha ação pedagógica contemplasse oportunidades para as brincadeiras livres, que pudessem surgir durante a minha ação pedagógica e rotina, tendo em conta os interesses das crianças e colaborando nos momentos pertinentes para participar nas brincadeiras. Em concordância com as mesmas autoras, pretendi criar “condições para as crianças o cogerirem sem a sua interferência direta; quando participa com elas respeitando as lógicas delas brincarem; quando apoia o pensamento e ações lúdicas delas, ponderando sobre intervenções pedagógicas capazes de prevenirem o adultocentrismo e de assegurarem o máximo de liberdade, condições e oportunidades para elas explorarem ativamente a construção dos seus mundos do brincar a seus modos” (Ferreira & Tomás, 2020).

2.1.2. Intenções para com as famílias

No que diz respeito às famílias que são o primeiro e principal agente responsável pela educação das crianças, considero fundamental criar uma relação de confiança e parceria com as mesmas. Assim, com o intuito de articular as famílias, nesta relação de complementaridade, a minha intenção para com as mesmas passou por **promover uma relação de respeito, confiança, disponibilidade, partilha e pareceria, numa perspectiva ética democrática**. Através de diálogos e conversas informais, pela disponibilidade demonstrada pela equipa educativa, bem como através do *e-mail* que foi enviado para as famílias, no qual tive a oportunidade de me fazer conhecer, clarificar os meus objetivos e explicitar o meu papel neste contexto socioeducativo. No decorrer da primeira semana, fui apresentada às famílias pela educadora cooperante e foi-lhes explicado o motivo da minha presença e quais as minhas intenções para com as crianças. Para além disso, no decorrer da minha prática, solicitei a autorização das famílias para alguns aspetos relacionados com os/as seus/suas educandos/as.

Existem muitos benefícios quando há uma boa comunicação entre ambas as partes, para tal, Mata e Pedro (2021) afirmam que “são necessários bons canais de

comunicação, com uma utilização adequada, que permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças” (p. 47).

Relativamente à comunicação das minhas práticas pedagógicas, para além das conversas informais, que considero essenciais na minha aproximação para com as famílias, o *e-mail* revelou-se também um excelente meio de comunicação, onde foram detalhadas todas as propostas e os momentos dinamizados ao longo da semana, acompanhados com todo o cuidado dos respetivos registos fotográficos, com o intuito de posteriormente os pais terem conhecimento daquilo que as crianças realizaram. Para expor estes registos, tive a oportunidade de utilizar as paredes que se encontram no exterior da sala, bem como no seu interior. Deste modo, sempre que os pais se dirigiam à sala observavam os diferentes registos.

Por fim, pareceu-me relevante **envolver e promover a participação das famílias**, de forma a “acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada, 2011, p. 2).

2.1.3. Intenções para com a equipa educativa

Considerando como pressuposto a necessidade de **reforçar uma ação coerente e em parceria entre todos os agentes educativos**, procurei conhecer, através da observação, de conversas e reflexões, as dinâmicas e intenções da equipa educativa, incluindo a educadora-cooperante e AAE da sala. Esta abordagem permitiu que me apropriasse das rotinas da sala e adequar a minha ação pedagógica, de forma a contribuir para desenvolvimento de boas práticas, agindo em conformidade com o que tem sido desenvolvido até à data, na qual me fosse atribuída a qualidade de elemento da equipa educativa. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que é importante existir uma relação de respeito, cooperação e partilha de saberes entre a equipa educativa, sendo o trabalho em equipa “um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130). Desta forma, importa salientar ainda que existiram diversos momentos de conversas informais, durante o quotidiano, relativos a assuntos referentes às crianças, às intenções da equipa pedagógica, e, principalmente, momentos reflexão

com a educadora-cooperante relativamente à minha ação perante o grupo, visando sempre os aspetos a melhorar, sendo estes espaços de “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (Tomás & Gonçalves, 2019, p. 168).

Em conformidade com o que foi referido, a segunda intenção educativa perante a equipa educativa resumiu-se a **estabelecer uma relação de respeito e partilha de saberes, experiências e práticas reflexivas**, com o intuito de me incluir e cooperar nas rotinas diárias do grupo e nos momentos propostos pela equipa pedagógica, bem como adquirir novas aprendizagens durante a minha prática. Tal como já foi referido, e também neste contexto, considereei essencial observar e questionar sempre que necessário, de modo a conseguir compreender os princípios, as estratégias e os valores pelos quais a equipa rege a sua prática pedagógica. Desta forma, pretendi **disponibilizar-me para o trabalho em equipa, cooperando e envolvendo todos os elementos da mesma nas diversas propostas pedagógicas**, fossem elas orientadas por mim, como por outro elemento.

2.2. Avaliando a prática

A avaliação assume um papel fundamental, assim como esclarecem Carvalho e Portugal (2017), pois possibilita que os/as profissionais reflitam sobre as práticas educativas de forma a (re)considerar a sua ação.

Ao longo de toda a minha prática, valorizei a importância da avaliação como uma prática contínua. Adotei uma abordagem cooperativa e reflexiva, envolvendo as crianças e a equipa educativa nesse processo. A observação desempenhou um papel fundamental como uma ferramenta e estratégia de avaliação. No decorrer da PPS II, um aspeto essencial para as minhas tomadas de decisão foram as reflexões semanais, uma vez que me permitiram refletir de forma crítica sobre as práticas diárias. Pretendi ao longo de todo este percurso reflexivo envolver a educadora cooperante e a AAE, não só nas reuniões semanais, como também nas conversas informais que, diária e naturalmente, se desenvolviam, uma vez que as trocas de ideias culminaram em atos de questionamento

capazes de alterararem e melhorarem a minha ação educativa. Estes momentos representaram tempos e espaços de “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (Tomás & Gonçalves, 2019, p. 168). Importa referir que a relação com a equipa educativa da sala baseada no respeito, partilha e apoio foi fulcral para o meu crescimento e amadurecimento profissional. Ao longo da prática, tive a oportunidade de partilhar com a equipa as minhas preocupações relativamente às propostas e às crianças, bem como em relação à minha própria postura.

Para além disto, os registos diários foram fulcrais na organização de pensamentos relativamente aos comportamentos das crianças e dos agentes educativos envolvidos permitindo-me recolher informações sobre o contexto e aspetos individuais das crianças. A utilização destes instrumentos e práticas permitiram que delineasse estratégias e construísse propostas que dessem resposta às necessidades e aos interesses das crianças, numa constante atitude reflexiva na procura da minha construção identitária.

Importa referir que antes de avaliar é necessário planear, uma vez que isso permite antecipar o que é imprescindível desenvolver para a aprendizagem das crianças. Avaliar o que foi planificado possibilita a recolha da informação necessária para posteriormente tomar decisões na prática. Aliás, como explica Parente (2015), observar e escutar a criança permite compreendê-la e incidir sobre as suas fragilidades, enaltecendo as suas potencialidades.

A avaliação por meio de um Portfólio de Desenvolvimento e Aprendizagem, conforme o que me foi incentivado a realizar com uma das crianças do grupo, incide numa “modalidade de avaliação alternativa” (Silva & Craveiro, 2014, p. 38). Consistindo numa “compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo” (McAfee e Leong, 1997, citado por Formosinho & Parente, s.d., p. 59), este tipo de portfólio, abarca, segundo Formosinho e Parente (s.d.), “uma grande variedade de interpretações em função da diversidade de propósitos que os portfólios podem servir” (p. 59). Esta metodologia de avaliação permite “conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens” (Silva & Craveiro, 2014, p. 36). No caso do portefólio individual que levei a cabo com uma das crianças do grupo, baseado nos portfólios já elaborados pela educadora, este apresentou

uma estrutura diferente e pouco comum. A sua realização, na verdade, permitiu que desenvolvesse aptidões relativas à estrutura, aprendizagens significativas e à forma como apresentar este instrumento de avaliação que “conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Parente, 2004, p. 60). O referido portfólio foi apresentado à família em conjunto com a criança, pois tendo sido elaborado com ela, tal como referem os autores Silva e Craveiro (2014), considerei de extrema importância a inclusão de registos fotográficos como parte do processo de documentação das atividades e experiências da criança. Estes registos permitiram, desde logo, auxiliá-la na compreensão do que foi realizado em determinado momento e na narrativa do que aconteceu (Silva & Craveiro, 2014, p. 42). À data da apresentação do instrumento de avaliação à família, assim como ao longo da elaboração do mesmo, foi-me possível compreender que a criança em questão valorizou os registos fotográficos apresentados, partilhando com todos os intervenientes o que foi realizado por si. De realçar que a utilização do portefólio como instrumento de avaliação apresenta desafios, devendo, pois, ser “feito pela criança e não para a criança” (Marchão & Fitas, 2014).

Antes de contextualizar aquela que é a avaliação das intenções definidas *a priori* pareceu-me igualmente relevante contextualizar o leitor acerca do projeto desenvolvido no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), dado que este representou um dos pilares norteadores da prática desenvolvida na OS. Segundo Almeida (2019), ao incorporar a Metodologia de Trabalho de Projeto na prática pedagógica, o/a educador/a demonstra considerar atentamente os **interesses e curiosidades das crianças**, permitindo que esses elementos orientem a condução dos projetos, responsabilizando-se pelas escolhas, experiências, discussões, mudanças e reflexões. Desta forma, a MTP possibilita que a criança e os pares tenham a oportunidade de coconstruir a sua aprendizagem, desempenhando um papel ativo, sendo autónomos a partir das suas próprias motivações e produzindo aprendizagens significativas, que tenham como instrumento principal a linguagem (comunicação). Esta visão tem vindo a afastar-nos do ensino tradicional onde a criança é apenas recetora dos excessivos conteúdos impostos pelos/as educadores/as. Vasconcelos (2011) assume a MTP como uma pedagogia de fronteira que “proporciona aos educadores a possibilidade de repensar as relações entre centro e margens de poder,

mapeando a interação educativa numa pedagogia da diferença, em que o Outro não aparece como ameaça, mas como recurso” (p. 13).

É a partir do contacto com estes processos de **cooperação e negociação** que surge a resolução de problemas que obriga as crianças a **pensar, escutar e colaborar** com o próximo. Através destes processos, as crianças têm a oportunidade de desenvolver a sua **autonomia** e o seu pensamento crítico, de acordo com a sua própria escolha dos projetos, surgindo o/a educador/a como acompanhante deste percurso de aprendizagens, no papel de mediador e auxiliador nas diversas situações de aprendizagem (Kilpatrick, 2006). Esta metodologia representa uma abordagem de aprendizagem holística, na qual a criança, à medida que se depara com desafios, adquire as capacidades necessárias para efetuar **transformações**. Desta forma, ela passa a reunir as condições essenciais para desenvolver competências ajustadas a uma sociedade em constante evolução.

A partir do interesse e de algumas dúvidas evidenciadas pelas crianças, desenvolvemos, em conjunto, o Projeto d’ “As Caixas”, que em tanto e a todos nos fez (re)pensar, debater, conversar, imaginar, explorar e aprender. Inicialmente tive alguns receios quanto à possibilidade de não corresponder plenamente aos interesses e às necessidades das crianças, tendo esta resultado na minha segunda experiência com a MTP. No entanto, ao refletir sobre tudo o que foi desenvolvido, estou consciente de que correspondo às necessidades e interesses das crianças. Ao longo do período de intervenção, pude testemunhar diariamente a manifestação de entusiasmo por parte do grupo, assim como o seu envolvimento ativo nas diversas fases do projeto. Fiquei especialmente impressionada com o interesse genuíno das crianças, que não apenas contribuíam com sugestões para o desenvolvimento das atividades, mas também para a execução das mesmas. Considero que as crianças e a equipa educativa estiveram envolvidas constantemente numa prática democrática e participativa. O *feedback* positivo que as crianças foram demonstrando em todas as minhas propostas, diversas e significativas, aliado aos resultados tangíveis do projeto, fortaleceu a minha crença de que o trabalho em equipa, bem como as experiências, motivações, expectativas e interesses das crianças pressupõem um resultado conveniente e benéfico, numa ótica de crescimento para todos.

No que diz respeito às intenções definidas para com as crianças, considero que foram bem conseguidas, dado que, através das reflexões diariamente realizadas em grande grupo, me foi possível valorizar a participação ativa das crianças no seu próprio processo educativo. Este processo possibilitou enaltecer a escuta ativa dos outros, a interação e o debate, tornando-os sujeitos ativos num espaço democrático, onde a ética e o respeito se encontram. Foi na procura de um ambiente de respeito, tolerância, aceitação e partilha que as crianças do grupo se tornaram cada vez mais autónomas, participando ativamente em todos os momentos da rotina, com o intuito de se tornarem cidadãs ativas, curiosas e capazes.

Em conjunto com as crianças construímos uma relação de confiança e afeto, baseada na cooperação e no respeito mútuo. Desde o início da minha prática, a educadora cooperante enalteceu o facto de eu respeitar a individualidade de cada criança, proporcionando oportunidades adequadas a cada uma delas, uma vez que inicialmente muitas crianças demonstravam alguma dificuldade na separação com a família. Foi nestes momentos que procurei dar resposta às necessidades das crianças, concedendo-lhes o seu tempo e espaço individual.

Nos momentos de gestão de conflitos procurei adotar uma postura assertiva e calma, atribuindo espaço às crianças para resolverem a situação e tomarem as suas próprias decisões, numa perspetiva democrática e cooperativa. Para além disto, procurei valorizar os momentos de brincadeira livre e autónoma, uma vez que acredito que proporcionam desenvolvimento e aprendizagens significativas, apoiando sempre que solicitado pelas crianças, mas, acima de tudo, observando as suas interações e lógicas de brincadeira.

A minha principal dificuldade inicial prendeu-se, como referi já, com a gestão de certos comportamentos nos momentos em grande grupo, pois as crianças, muitas vezes, apresentavam algumas dificuldades na espera pela sua vez para falar, na escuta dos pares, revelando pouco tempo de concentração. Todos estes aspetos foram melhorados ao longo do período em que estive na sala e considero que as crianças compreenderam, também por via das minhas ações, o quão importante é escutar os pares e respeitá-los, demonstrando um amadurecimento relativamente aos momentos de concentração. Para além disto, foi também difícil para mim integrar as diferentes áreas de conteúdo nas

atividades realizadas no âmbito do Projeto das Caixas. No decorrer da elaboração do Projeto, as crianças foram sugerindo novas ideias; depois da partilha com as famílias, os materiais que surgiram acabaram por englobar diferentes áreas de conteúdo, desde livros a caixas de diferentes tipos. O diálogo, como forma de comunicação, foi o principal instrumento para a dinamização deste projeto, já que todas as crianças estiveram envolvidas e as suas opiniões eram obviamente distintas em certas situações. O excerto que seguidamente se apresenta explicita um desses momentos, em que nos foi possível realizar uma votação, envolvendo contagens, de forma a compreender no que as nossas caixas se iriam transformar:

“Da parte da tarde estivemos a completar a nossa tabela do Projeto das Caixas. Começámos por fazer uma votação entre todos tentando perceber qual seria o produto final das nossas caixas. Expliquei ao grupo como se ia proceder a votação e começaram a dizer no que gostavam que a caixa se transformasse. Depois acabámos por perceber que houve um empate entre a princesa e o carro. Assim, fizemos o desempate e as crianças votaram no que gostavam mais. O carro acabou por ganhar com 10 votos.” (Registo de observação n.º 87 – 14 de novembro de 2024).

O ímpeto exploratório e a criatividade das crianças foram desenvolvidos, uma vez que estavam constantemente a ter novas ideias sobre como elaborar as atividades, tal como também transmite o seguinte excerto:

“No momento em grande grupo perguntei às crianças se achavam que ainda faltava algo no nosso carro e o Sa. disse:

“—Falta a buzina!

— Então e o que acham se criássemos esse som?

Todos dizem: Simmm!!”

Um pequeno grupo de seis crianças juntou-se e começámos por escolher quais os objetos que iriam estar incluídos neste processo, explorando os seus sons e como poderiam ser executados.” (Registo de observação n.º 122 – 11 de dezembro de 2024)

Assim, ao longo da realização do projeto pude testemunhar diariamente o entusiasmo do grupo, assim como o seu envolvimento ativo nas diversas fases do projeto, contribuindo com sugestões para o desenvolvimento das atividades, assim como para a execução das mesmas, envolvendo as famílias e a participação ativa entre todos.

Considero que, ao longo do tempo, tive também a oportunidade de melhorar a minha relação, não só com as crianças, mas também com as suas famílias, tendo tido a

oportunidade de dialogar com as mesmas diariamente no acolhimento da manhã. Desta forma, consegui alcançar as intenções por mim definidas para com as famílias, através da partilha e disponibilidade demonstrada por ambas as partes, culminando numa relação de respeito, confiança e parceria, numa perspetiva ética democrática. No âmbito desta parceria, as famílias foram constantemente envolvidas e participativas em diferentes propostas, contribuindo com materiais, ideias, partilha de saberes e *feedbacks*.

Relativamente à equipa educativa, tal como já foi também referido, considero que foi construída uma relação de parceria com todos os agentes e claramente consegui reforçar uma ação coerente, através da partilha de saberes. A educadora cooperante foi partilhando *feedback* ao longo da PPS II, expondo os pontos positivos e aspetos a melhorar, procurando a minha reflexão e constante (re)posicionamento relativos às minhas atitudes e postura.

Em suma, considero que alcancei todas as intenções e objetivos pretendidos, tendo-me feito refletir e contribuído para a construção da minha identidade enquanto futura profissional de Educação de Infância, capacitada para me confrontar com novos desafios e propostas.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | " |

Procura-se, neste capítulo, situar o leitor acerca da problemática da investigação realizada no decorrer da PPS II, bem como apresentar uma reflexão sobre os resultados obtidos. Assim, este capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos, mais especificamente: (i) Porquê investigar a temática? – Identificação e fundamentação da problemática; (ii) Revisão da literatura; (iii) Roteiro metodológico e ético; e (iv) Apresentação e discussão dos resultados.

4.1. *Porquê investigar a temática?* – Identificação e fundamentação da problemática

Desde o início da PPS II, tive a oportunidade de vivenciar experiências e interações em diferentes ambientes, fossem eles físicos, humanos ou materiais. Nesses mesmos ambientes, pude observar diferentes atitudes das crianças, no que respeita ao brincar, que, nomeadamente, suscitaram o meu interesse e a minha curiosidade em compreender quais as conceções dos pais relativamente ao ambiente em que as crianças brincam, uma vez que estão constantemente envolvidos e são os primeiros intervenientes responsáveis no que concerne à promoção do direito dos seus filhos ao brincar.

Especificando melhor, no recreio da organização socioeducativa, observei que as crianças eram muitas vezes oprimidas de brincar e condicionadas pelas excessivas regras impostas pelos/as adultos/as da Instituição, não tendo a oportunidade de explorar os elementos naturais ou mesmo de correr pelo espaço exterior da Instituição. Além disso, quando nos dirigimos a um parque próximo da Instituição, compreendi, ao observar as crianças, que estas procuravam frequentemente envolver-se em brincadeiras arriscadas e em novos desafios, pelo facto, também, possivelmente, de este parque não se encontrar cercado ou limitado por “linhas invisíveis” que reduzissem ou condicionassem o espaço onde elas pudessem “brincar”. A somar a este aspeto, observei e chamou também a minha atenção a possibilidade, neste momento, do contacto com os elementos da Natureza e com o que eles oferecem, tornando possível às crianças explorá-los autonomamente, sem qualquer tipo de restrição.

Assim sendo, considerei pertinente desenvolver uma investigação que evidenciasse as conceções, mais concretamente, dos pais relativamente aos diferentes

ambientes onde as crianças têm a oportunidade de brincar, definindo como problemática “O ambiente como fator influenciador do brincar no Jardim de Infância: um estudo sobre a conceção dos pais”.

4.2. Revisão da Literatura

De forma a tornar mais acessível a compreensão do tema ao leitor, o presente subcapítulo apresenta um enquadramento teórico relativo à problemática em estudo.

4.2.1. Direito ao brincar

Nos últimos anos, houve uma crescente conscientização e um idêntico reconhecimento do direito ao brincar, ao jogo, à atividade física e ao desporto. Esse reconhecimento é suportado por evidências científicas, fundamentado em teorias, pesquisas e projetos de intervenção em diversos contextos de ação (Neto, 2020).

O direito ao brincar é fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo reconhecido como um direito fundamental em Portugal, assim como noutros países. Este direito, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, enfatiza a importância de proporcionar às crianças tempo e espaço adequados à brincadeira, contribuindo para seu bem-estar físico, emocional e cognitivo; o que implica uma compreensão sólida da natureza e dos benefícios do brincar (Tomás & Fernandes, 2014).

A legislação em Portugal reflete o compromisso com o direito ao brincar, reconhecendo a brincadeira como um elemento crucial na formação integral das crianças. Esta destaca a necessidade de **promover ambientes que permitam às crianças exercerem o seu direito** ao tempo de escolha livre, enfatizando não apenas a relevância da brincadeira na infância, mas também a responsabilidade da sociedade em garantir que este direito seja respeitado. Valorizar o tempo para brincar não só não limita o desenvolvimento da autonomia e autoestima da criança, como promove o seu desenvolvimento motor, emocional e social.

4.2.2. O brincar na EPE

Brincar proporciona às crianças a oportunidade de construir o seu próprio mundo com base nos seus interesses, bem como de respeitarem os interesses dos seus pares. Esta atividade complexa e enriquecedora, que impulsiona o desenvolvimento e a aprendizagem infantil (Silva et al, 2016), não apenas proporciona alegria, como também ensina as crianças a interagirem em grupo, a negociarem e a lidarem com perdas, contribuindo para o aprimoramento das suas competências sociais (Coplan e Armer, 2007; Rubin, Coplan, e Bowker, 2009). Uma vez que é através destas experiências que as crianças se expressam, desenvolvem habilidades sociais, compreendem o seu quotidiano, criam narrativas, aprendem a respeitar o outro e a tomar decisões (Kishimoto, 2010). Caracterizado pelo envolvimento das crianças, demonstrado por sinais como prazer, concentração, persistência e empenho (Silva, 2016), brincar dificilmente se explica (Neto & Lopes, 2017), já que cada experiência de brincadeira oferece oportunidades para que cada criança manifeste a sua individualidade e identidade (Kishimoto, 2010).

O ato de brincar seja ao explorar objetos, seja ao interagir com os pares ou com os adultos, torna-se um meio privilegiado de aprendizagem que contribui para o desenvolvimento de habilidades transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem, estimulando a utilização de materiais diversos para apoiar as escolhas, explorações e descobertas da criança (Post e Hohmann, 2011). Compreende-se, portanto, que o brincar desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes adquirir aprendizagens significativas de forma holística, implicando, conseqüentemente, o ato de brincar tempo, mediadores físicos e humanos, bem como um espaço adequado (Sarmiento et al., 2017).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) mencionam a importância da abertura ao espaço exterior, que engloba tanto a Natureza quanto os espaços culturais, como locais de encontro para a comunidade, encontrando nele uma forma de experimentar, apreciar a Natureza, explorando situações desafiadoras e com um nível de risco adequado ao seu estágio de desenvolvimento (Neto e Lopes, 2017). Neste tipo de ambiente, a criança faz descobertas extraordinárias sobre o mundo ao seu redor, interagindo com os seus pares, contactando com a Natureza e os seus elementos, experimentando atividades como sentir

o vento, interagir com animais e plantas, manipular a terra, brincar com areia e água, e fazer perguntas aos adultos sobre o que observam ao seu redor (Cristeto, 2019).

Brincar ao ar livre é, por isso, essencial para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando não apenas o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também permitindo que adquiram competências fundamentais emocionais, como a avaliação de riscos, o desenvolvimento de autonomia e autoestima, e de habilidades sociais, como a cooperação com os pares e a partilha de conhecimento (Rosa, 2013).

Silva et al. (2016) enfatizam que o espaço ao ar livre deve ser valorizado para atividades iniciadas pela criança, onde ela tem a oportunidade de interagir socialmente e explorar materiais naturais, como pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra e água. Além disso, o espaço exterior oferece oportunidades para atividades físicas, como correr, saltar, escalar, jogar, entre outras. Assim, esse espaço deve ser cuidadosamente planejado de acordo com as intenções do educador, pois é uma extensão do ambiente interior.

O ambiente externo proporciona diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, permitindo vivenciar experiências que raramente ocorrem em ambientes internos. Além disso, o contato com a Natureza oferece benefícios para a saúde infantil, como a oportunidade de respirar ar fresco e brincar sob a luz solar (Portugal, Carvalho e Bento 2016).

4.2.3. Parentalidade e segurança – Um retrato entre o passado e o presente

Atualmente tem-se verificado um declínio no tempo que as crianças despendem para brincar, verificando-se uma sobrevalorização dos aparelhos eletrônicos enquanto brincadeira favorita das famílias e das crianças, uma vez que os pais e mães não têm tempo para brincar com os seus filhos, tal como é referido por Reis, Friães e Rocha (2021) ao afirmarem que estas crianças são “vítimas de um modelo inconsciente de organização do modelo social” (p. 8).

Ao longo do último meio século, o tempo livre das crianças diminuiu consideravelmente em muitos países da Europa, em resultado de terem uma agenda cada vez mais preenchida que não lhe cede espaço para brincar. Observa-se, pois, uma

tendência para institucionalizar o tempo livre das crianças, em prol de estímulos precoces e atividades de enriquecimento estruturado, que possam mais facilmente garantir o seu sucesso académico (Hofferth, 2009). Para além de tudo isto, este facto equipara-se ao aumento da preocupação dos pais relativamente à segurança dos seus filhos.

Enquanto antigamente as crianças saíam da escola e tinham muito tempo para explorar o ambiente exterior circundante, onde trepavam árvores, corriam pelas ruas, contactavam com a Natureza e corriam riscos, sem opressões e limitações impostas pelos adultos, atualmente, esse tempo de brincadeira no espaço exterior tem vindo a ser cada vez mais reduzido, existindo um aumento da supervisão dos adultos, passando “a rua [...] a ser, em muitos contextos, sinónimo de medo e violência ou mesmo um espaço de opressão” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 18).

Muitas vezes, as crianças que vivem em ambientes urbanos passam grande parte da sua infância dentro de casa ou em ambientes pouco estimulantes, sendo privadas de experiências simples, mas ricas em aprendizagens, em virtude das inúmeras oportunidades que o espaço exterior pode oferecer, não só para o brincar, como para aprendizagens, em primeira pessoa, que nenhum livro pode ensinar (Goldschmied e Jakson, 2006). O mesmo acontece com o aparecimento das tecnologias que ao longo da última década têm vindo a conquistar um espaço que assola o brincar, potenciando doenças como o sedentarismo e a obesidade.

Privilegiando as tecnologias e aquilo que oferecem, as crianças não brincam, mesmo que disponham de horários não programados e de lugares seguros para esse efeito. Pelo contrário, preferem envolver-se cada vez mais no mundo virtual que representa para elas inúmeros perigos e muitos deles invisíveis para os próprios pais, condicionando o seu bem-estar em função de uma superproteção, que de forma inconsciente as coloca em perigo ao impedi-las de serem livres de brincar, explorar e experienciar aquilo que é próprio para a sua idade (Neto, 2015).

A sociedade de hoje oprime as crianças relativamente à brincadeira livre, encontrando-se cada vez mais aprisionadas devido ao fator medo (Cristeto, 2019). As ruas, enquanto local de brincadeira, encontram-se em vias de extinção e os recreios passam a tomar o espaço das ruas que tanto ofereceram às gerações passadas (Cristeto, 2019). Atualmente, e tal como destaca Neto, numa entrevista ao *Jornal i*, precisamos de

educadores/as e pais que resistam à tentação de proibir as crianças de experimentar e brincar livremente (Criteto, 2019).

O mundo é cada vez mais automático e instantâneo, e os adultos responsáveis pelas crianças abdicam do desenvolvimento e das aprendizagens que o espaço exterior e a Natureza proporcionam, privilegiando a superproteção justificada pelo medo. Esta construção social, de insegurança, surge da exposição contínua a informações divulgadas pelos *media*. Os meios de comunicação desempenham um papel significativo ao transmitirem repetidamente casos de violência, contribuindo para a formação de uma visão pessimista da realidade. Essa repetição da informação muitas vezes é distorcida em busca de entretenimento, promovendo uma cultura do medo e uma percepção de uma “cidade insegura” (Pombo et al, 2023). O brincar proporciona felicidade e é importante que as crianças contactem com diferentes ritmos, como o da Natureza, através de experiências que se transformam em aprendizagens (Tovey, 2011).

Neto (2015) ainda destaca uma ideia fundamental, ao afirmar que, apesar de todo o trabalho já realizado, ainda estamos longe de ultrapassar as barreiras e os preconceitos existentes na sociedade atual. Assim, há ainda um longo percurso a percorrer para garantir que as crianças vivam uma infância completa, livre, democrática e participativa, em conformidade com os seus direitos ao brincar.

4.2.4. O brincar, entre o espaço familiar e o JI

É fundamental considerar o papel das organizações socioeducativas e das famílias na promoção do direito ao brincar. As organizações socioeducativas, em particular, desempenham um papel crucial ao criar oportunidades que forneçam às crianças ambientes físicos e sociais com recursos que promovam flexibilidade, imprevisibilidade, segurança e risco durante as suas brincadeiras (Lester & Russel, 2010). As famílias, por seu turno, têm a responsabilidade de promover atividades ao ar livre de forma a contribuir para o cumprimento deste direito.

O papel dos/as adultos/as responsáveis pelas crianças deve alicerçar um ambiente rico em oportunidades de exploração que permitam que as crianças desafiem as suas capacidades, escapando à realidade, orientando uma brincadeira e estabelecendo novas regras sem restrições, descobrindo novas habilidades e domínios, permitindo que tomem

as suas próprias decisões, mesmo que estas possam implicar risco e algumas incertezas. Trata-se de libertar a criança, oferecendo-lhe segurança para descobrir, praticar e dominar as suas competências sem medo do fracasso, porque na verdade esta será a primeira de muitas situações com as quais a criança se vai confrontar, devendo ser capaz de lutar e ultrapassar qualquer obstáculo contribuindo para o seu funcionamento adaptativo (Pombo, 2019; Neto, 2015).

Ao confrontar-se com ambientes desafiantes, a criança encontra diferentes oportunidades de aprendizagem, podendo envolver-se em brincadeiras arriscadas, que podem, no entanto, suscitar preocupações nos adultos que por ela são responsáveis. Como resultado, evidencia-se uma tendência para controlar as ações das crianças durante essas atividades, limitando as suas explorações, observações e participação na cultura da brincadeira livre. Ao expor as crianças à realidade, estamos a proporcionar-lhes uma forma natural de aprendizagem na vida humana. Contudo, ao privá-las da oportunidade de fazer escolhas e enfrentar desafios, estamos a optar por oferecer tudo de forma pronta, sem estimular o confronto com situações que as desafiem (Neto, 2015; Reis, 2019).

As crianças envolvem-se em brincadeiras movidas pelo prazer intrínseco, praticando simultaneamente habilidades essenciais para o seu futuro (Coplan & Arbeau, 2009). O brincar é visto como um meio privilegiado para a criança lidar com diferentes desafios e “permite que esta desenvolva capacidades adaptativas, que se traduzem no desenvolvimento de mecanismos internos na relação com o espaço interior, como em espaços exteriores. Estes últimos oferecem oportunidades de exploração, aventura e contacto com a natureza, importantes para o aumento do repertório sensório-motor da criança, aprendizagem que dificilmente pode ser recriada no espaço interior” (Reis, Friães & Rocha, 2021, p. 10).

Ferreira (2015) esclarece que cada ambiente pode ser definido como a atribuição de significado às propriedades do mesmo, resultado da perceção ativa de informação por parte de um indivíduo ou grupo. Essa atribuição de significado, ou perceção, e consequente utilização de *affordance* exigem uma sintonia entre as capacidades, interesses e intenções do indivíduo, bem como as oportunidades de ação do ambiente.

Sabemos que **diferentes ambientes podem promover comportamentos diversos em crianças diferentes e em momentos distintos. O mesmo ambiente**

também pode promover comportamentos diferentes na mesma criança em momentos diferentes (Gibson, 1986). Essa possibilidade de ação, a que damos o nome de *affordance*, permite compreender o impacto do espaço no comportamento da criança e identificar percepções ambientais associadas a determinados comportamentos (Ferreira, 2015). Assim, compreender as interações criança-ambiente facilita o acesso a espaços de qualidade.

A interação entre indivíduos/crianças e o ambiente pode envolver dois tipos de *affordances*: positivas e negativas. Segundo Gibson (1986), essas *affordances* não são opostas, oferecendo opções em ambas as situações. Se uma criança perceber uma *affordance* negativa (por exemplo, descer de um baloiço alto), a sua opção pode ser evitar, chamar um adulto para a ajudar ou enfrentar o desafio e testar os seus limites. A fuga é outra opção possível, como resposta de uma criança à chegada de um animal desconhecido, por exemplo, no entanto, a percepção de uma *affordance* negativa não leva necessariamente à fuga, ao escape ou à utilização, mas pode resultar na sua transformação. Por exemplo, um educador ou um familiar pode entender um espaço como detentor de *affordances* negativas (como árvores trepáveis) e optar por transformar o espaço, colocando redes em volta dos troncos para vedar o acesso e impedir que as crianças trepem. Para que as crianças desfrutem plenamente das oportunidades de ação oferecidas pelo espaço, é crucial permitir e encorajar o livre acesso às atividades, experiências e recursos existentes, pois estes constituem um estímulo natural à exploração, investigação e resolução de problemas.

De acordo com o estudo realizado por Bento e Portugal (2016), apesar de se observar um reforço das competências das educadoras no que diz respeito às práticas pedagógicas no espaço exterior, capacitando-as para inovar pedagogicamente, estas continuam muitas vezes a ser menosprezadas na prática. Ou seja, ao longo do estudo, tornou-se evidente que, embora as educadoras verbalizassem a importância do brincar ao ar livre, as suas ações no terreno muitas vezes revelavam uma abordagem mais direcionada e menos centrada nos interesses das crianças.

Para além disto, torna-se importante compreender que o espaço físico, não apenas das instituições como qualquer um, ganha valor quando dá a notar a presença de um adulto atento, entusiasta e interessado no brincar, uma vez que a intervenção do adulto é

imprescindível à promoção de experiências ricas e significativas de acordo com os interesses e necessidades das crianças (Stephenson, 2003). Para que isto aconteça é necessário que se quebrem mentalidades, concepções, hábitos e práticas há muito enraizados, tornando-se imperativo oferecer diversas oportunidades e experiências de aprendizagem através da construção de espaços e atividades menos previsíveis e controláveis, como é o brincar e a ação da criança nos espaços exteriores (Bento & Portugal, 2016).

É, pois, através da escuta ativa e da comunicação de experiências entre adultos e adulto-criança, da valorização do papel da criança “enquanto sujeito de direitos e de competências que os/as adultos/as se apercebem da importância do brincar, do testar, do arriscar e do contacto com a natureza” (Reis, Friães & Rocha, 2021, p. 36). De acordo com as mesmas autoras, é necessário que os profissionais e as famílias reflitam e encontrem um equilíbrio entre o risco e a segurança, assim como com o tempo usufruído no espaço interior e no espaço exterior. Todavia, são já significativas as transformações observadas a nível individual nalgumas profissionais, que alteraram a sua abordagem pedagógica, evidenciando maior atenção, confiança e respeito pela criança. O espaço exterior foi equiparado ao interior, ambos vistos como complementares, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

4.2.5. Estilos parentais

A influência das famílias na construção da criança como um ser dotado de cultura é fundamental para a reconhecer o papel cultural do brincar, uma vez que estas moldam crenças, atitudes e ações (Cristeto, 2019), que se refletem nas suas brincadeiras, cabendo às instituições e aos educadores compreender e respeitar as crianças como seres individuais e portadores de culturas próprias.

É, portanto, fácil de reconhecer o papel dos pais enquanto primeiros e principais agentes de socialização da criança e, neste sentido, tem-se observado um aumento do interesse por parte de variados investigadores relativamente ao tema das práticas e estilos parentais no contexto de intervenção que nos ocupa (Miguel, et al., 2009).

De forma a compreender mais profundamente a função parental na socialização das crianças, as investigações têm-se centrado na identificação de características por parte

dos pais e nas consequências das suas opções educativas para o desenvolvimento das crianças (Miguel, et al., 2009). Diana Baumrind (1966, 1971) desenvolveu uma categorização dos estilos parentais, tornando-se assim uma referência fundamental. Num primeiro estudo, Baumrind (1967) classificou quatro dimensões de comportamento parental distintos, sendo eles: “controlo parental”, “exigências de maturidade”, “clareza de comunicação” e “afeto”. Mais tarde, este estudo conduziu ao desenvolvimento da caracterização de três estilos educativos parentais: **autoritário** (*authoritarian*), **democrático** (*authoritative*) e **permissivo** (*permissive*).

O estilo autoritário é caracterizado pela expressão de poder e pela escassez de apoio, envolvimento e comunicação. Neste contexto, os pais que adotam este tipo de postura procuram direcionar, controlar e avaliar os comportamentos das crianças de acordo com um padrão preestabelecido de conduta. Sobretudo, valorizam a obediência, o respeito pela autoridade e a manutenção da ordem estabelecida. Quando os comportamentos ou crenças das crianças não vão ao encontro dos padrões comportamentais considerados aceitáveis pelos pais, recorrem frequentemente a punições e medidas coercivas como forma de exercer controlo sobre as mesmas.

Já os pais com estilo democrático impõem padrões rigorosos para controlar o comportamento dos seus filhos e demonstram elevadas expectativas. Não obstante, estão abertos a ouvir ativamente os pontos de vista dos filhos e a ajustar os seus próprios comportamentos, e é desta forma que os pais democráticos estabelecem uma relação entre o controlo rigoroso com o envolvimento, cuidado, democracia e comunicação aberta com os filhos. É ainda comum pedir a opinião das crianças e explicar as razões pelas punições aplicadas. O estilo democrático envolve uma série de comportamentos parentais que incluem flexibilidade e resposta às necessidades da criança, enquanto estabelecem limites e padrões comportamentais adequados.

O estilo permissivo é caracterizado por uma postura não punitiva e de aceitação em relação aos impulsos, desejos e ações da criança. Os pais são pouco exigentes e, tendem a afastar-se do papel de agentes ativos responsáveis por moldar ou alterar o comportamento da criança. Permitem que a criança regule as suas próprias atividades, evitam exercer controlo e não promovem a obediência a padrões comportamentais

estabelecidos. O estilo permissivo abrange, assim, um conjunto de comportamentos afetuosos e de resposta às necessidades da criança sem impor limites comportamentais.

Por fim, o estilo rejeitante-negligente, que é identificado por baixos níveis das dimensões avaliadas, alia duas dimensões fundamentais de práticas educativas: a exigência (*demandingness*) e o apoio (*responsiveness*). A exigência refere-se à capacidade dos pais para supervisionar, estabelecer expectativas e disciplinar consistentemente os seus filhos, enquanto as características de apoio incluem atitudes compreensivas que promovem o desenvolvimento emocional e a autonomia das crianças, através do apoio emocional e da comunicação recíproca.

Assim, Miguel et al. (2009) esclarecem que, enquanto os estilos parentais se referem a traços gerais do relacionamento entre pais e filhos, as práticas educativas representam estratégias e comportamentos específicos, adaptados a conteúdos e objetivos particulares de um contexto ou situação específica. Os estilos parentais são considerados como variáveis mais amplas e consistentes ao longo do tempo e de diferentes situações, nos quais as práticas mais específicas são estabelecidas através dos valores e objetivos dos pais.

A investigação tem demonstrado, de forma geral, que os estilos parentais estão correlacionados com vários aspetos do desenvolvimento de crianças e adolescentes, como fatores culturais, sendo que o estilo democrático é apontado como o mais favorável e aquele que mais promove um desenvolvimento equilibrado (Miguel et al., 2009).

4.2.6. Perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo – Modelo de Bronfenbrenner

Em concordância com Silva et al. (2016), as instituições educativas são meios que aplicam diversas funções, sendo por isso necessários **tempos e espaços específicos** onde são **formadas relações entre os intervenientes**. Assim, a organização dessas instituições podem-se reger com base numa perspetiva sistémica e ecológica, uma vez que “(...) esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21).

O **Modelo de Bronfenbrenner** é o modelo que explicita esta perspectiva, sendo que o seu autor teve como intuito também entender o desenvolvimento do indivíduo considerando **a relação entre este e o ambiente**. Como refere Bhering & Sarkis (2009), este modelo permite-nos visualizar o indivíduo não só como produtor, mas também como produto do desenvolvimento. Desta forma, o modelo compõe-se pelos seguintes pontos:

- O resultado entre o **processo proximal (P)**
- As características da **pessoa em desenvolvimento (P)**
- O **contexto** imediato onde está inserida (C)
- A quantidade e a frequência de **tempo** no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta (T).

O **processo proximal (P)**, de acordo com Bhering & Sarkis (2009), é caracterizado pelas interações contínuas ao longo de um período específico, consistindo em atividades que surgem e se desenvolvem em termos de complexidade ao longo do tempo. No entanto, é importante salientar que esses processos proximais variam dependendo do contexto e das características individuais de cada pessoa. Segundo os autores, esses processos são fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois ocorrem através da interação com outras pessoas, objetos e símbolos.

A **pessoa em desenvolvimento (P)**, em concordância com Bhering & Sarkis (2009), apresenta a influência de três características individuais que podem afetar os processos proximais das pessoas. Em primeiro lugar, destacam as **disposições** referentes às características pessoais que moldam o desenvolvimento futuro. Algumas disposições, como a curiosidade, a iniciativa e a responsividade, são propícias ao desenvolvimento, facilitando os processos proximais e promovendo relações recíprocas. Por outro lado, características como a insegurança, a timidez e a distração podem ser obstáculos a esses processos, dificultando a interação e o crescimento. De seguida, discutem os **recursos**, que englobam os elementos biopsicossociais (fatores sociais, biológicos e psicológicos) influenciadores da capacidade de uma pessoa se envolver nos processos proximais, determinando a capacidade do organismo em interagir e se desenvolver de forma adequada. Por fim, abordam a **demand**a, por sua vez referente às características que promovem ou impedem reações no ambiente e nas pessoas que têm o poder de influenciar

os processos de crescimento psicológico, podendo facilitar ou dificultar o desenvolvimento através das interações com o ambiente e com outras pessoas.

O **contexto (C)**, segundo os mesmos autores, refere-se a uma condição ou situação fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciada pela pessoa em desenvolvimento. Os contextos ambientais têm um impacto significativo nos processos proximais, fornecendo recursos que favorecem o desenvolvimento e garantem estabilidade e consistência por meio de relações contínuas. O contexto apresenta características que propiciam o desenvolvimento, nomeadamente: **recursos físicos, materiais e sociais**.

No contexto, Bhering & Sarkis (2009) identificam várias dimensões:

O **microsistema** refere-se ao ambiente onde a pessoa se insere, incluindo a família, a escola e o grupo de amigos, ou seja, onde ocorrem as atividades quotidianas. O **mesossistema**, formado pelo conjunto de microsistemas na vida da criança, representando momentos de transição e integração entre eles. O **exossistema** abrange as relações e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes, mesmo que a pessoa em desenvolvimento não esteja diretamente envolvida num deles, como, por exemplo, a relação entre a casa e o local de trabalho dos pais.

Essas dimensões destacam a interação contínua da pessoa em desenvolvimento com diversos contextos ao longo do tempo, demonstrando como influenciam seu crescimento e desenvolvimento.

O **Tempo (T)**, segundo Bronfenbrenner (1998), citado por Bhering & Sarkis (2009), define o desenvolvimento como as mudanças e estabilidades nas características biopsicológicas ao longo da vida e das gerações. Introduzindo o conceito de “**cronossistema**”, que se refere ao aspeto temporal das transições vivenciadas ao longo da vida, o autor destaca transições normativas, como a entrada na escola, e não-normativas, como um divórcio, que afetam os processos familiares e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Durante as transições ocorrem mudanças que influenciam o contexto familiar, as atitudes e a forma como a criança se relaciona com o ambiente ao seu redor.

Bhering & Sarkis (2009) também apresentam as diretrizes deste modelo, baseadas em três princípios: o Processo Bidirecional, o Processo Gradual e a Observação. O

Processo Bidirecional destaca a troca contínua entre a pessoa e o contexto, enfatizando a importância do contato da família nos principais ambientes da criança. O segundo princípio destaca as interações do indivíduo com pessoas e ambientes que se devem tornar cada vez mais complexas ao longo do tempo. Por fim, o terceiro princípio evidencia a observação como forma de compreensão dos padrões de interação com os outros e o ambiente, permitindo a compreensão dos hábitos, crenças e valores da pessoa em desenvolvimento.

A perspectiva sistêmica e ecológica, conforme mencionado por Silva et al. (2016), trata-se de um instrumento de análise para educadores/as, permitindo ajustar a sua ação em relação às crianças, mas também ao meio social em que estão inseridas. Esta perspectiva proporciona a compreensão da individualidade de cada criança, respeitando suas características, cultura e conhecimentos adquiridos, para além de contribuir para a dinâmica do contexto de educação pré-escolar, promovendo interações internas e externas que respondam às necessidades das crianças e ainda enfatiza a importância das interações entre diferentes sistemas de forma a ampliar e diversificar as oportunidades educativas e apoiar o trabalho dos adultos envolvidos neste processo.

4.3. Roteiro ético e metodológico

Na presente secção, apresentam-se as opções metodológicas e éticas que foram valorizadas ao longo da elaboração da investigação. Para além disto, descrevem-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados seleccionados, a enaltecerem as questões de investigação e os objetivos do estudo.

4.3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo

Tal como já foi descrito, a presente investigação surge da curiosidade e do interesse em compreender quais as conceções dos pais relativamente ao ambiente em que as crianças brincam, uma vez que durante a prática tive a oportunidade de vivenciar e observar brincadeiras por parte das crianças em diferentes ambientes, fossem eles físicos, humanos ou materiais.

A partir dessas mesmas observações, compreendi que a atitude das crianças, no que respeita ao brincar, era distinta e, por isso, a presente investigação procura responder

às seguintes questões orientadoras: quais as concepções dos pais relativamente ao ambiente em que as crianças brincam no Jardim de Infância? e como é que o comportamento dos pais influencia a ação lúdica das crianças?

De acordo com estas questões, estabeleceram-se como principais objetivos:

- (i) conhecer as concepções dos pais sobre o ambiente (barreiras e/ou facilitadores) na promoção do brincar no Jardim de Infância;
- (ii) compreender o modo como essas mesmas concepções dos pais influenciam o seu comportamento face à ação lúdica do(s) filho(s);
- (iii) analisar o modo como o comportamento dos pais promove e/ou condiciona a ação lúdica da criança, identificando possíveis barreiras parentais ao brincar.

4.3.2. Natureza do estudo

A definição do método de investigação é uma das tarefas mais importantes e é crucial que esteja alinhada com a natureza e os objetivos da pesquisa, garantindo coerência e considerando as condições necessárias para a estudante-estagiária-investigadora alcançar o seu objetivo. Portanto, esta pesquisa adota uma **abordagem qualitativa**, uma vez que a mesma é indutiva, holística, naturalista e descritiva. De acordo com Carmo e Ferreira (2008), cabe ao investigador recolher os dados e “a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (p. 198-199).

Na mesma linha de pensamento, Meirinhos e Osório (2010) defendem que numa investigação de natureza qualitativa, o investigador deve encontrar-se no local a observar, a analisar e a emitir juízos de valor. Por essa razão, e de acordo com Alves & Azevedo (2010), trata-se de uma análise subjetiva dos dados, que se baseia principalmente em competências explicativas, descritivas e interpretativas de um fenómeno, na medida em que tem em consideração a sinceridade e a coerência, com o objetivo de construir uma investigação rigorosa. Assim sendo, nas entrevistas e inquéritos por questionário realizados para esta investigação, foi mantido o respeito pelos registos escritos e opções selecionadas.

Para além disto, esta investigação utiliza a metodologia de estudo de caso como estratégia de investigação privilegiada em educação (Meirinhos & Osório, 2010). De

acordo com Yin (2005), o estudo de caso é uma “investigação empírica que analisa um fenómeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). No que respeita à tipologia, trata-se de um estudo de caso intrínseco, descritivo e explicativo, uma vez que se centra num fenómeno específico, incidindo no estudo do mesmo. Transversalmente, ainda descreve um fenómeno que está inserido no contexto, identificando as suas relações de causa e efeito.

Quando nos envolvemos num processo de investigação com crianças, deparamo-nos com a complexidade das suas competências, interpretações da realidade e formas de ser que nos fazem perceber que as ideias sobre as crianças não podem ser simples e unidimensionais. Os mundos da infância são complexos e plurais, como caracterizam as autoras Fernandes e Tomás (2011), o que exige uma constante prudência metodológica na forma como adaptamos os processos de investigação às crianças, aos contextos e ao próprio investigador.

Por outro lado, ao utilizar a escala “*The Children’s Physical Environments Rating Scale*” (CPRES5) (Moore, 2012), traduzida e adaptada para a Língua Portuguesa como “Escala de Avaliação dos Envolvimentos Físicos das Crianças” (Moreira et al., 2020), de forma a avaliar a qualidade e funcionalidade do espaço exterior do Jardim de Infância, assim como o “Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) – Versão Reduzida”, de Robinson, Mandleco, Olsen & Hart (2001); Versão Portuguesa de Miguel, Valentim & Carugati (2010), poderíamos inclinar-nos para uma abordagem empiricamente quantitativa, envolvendo medições numéricas e nominais das diferentes subescalas. No entanto, uma vez que este estudo não pretende quantificar os dados recolhidos nem aplicar tratamentos estatísticos, concentrando-se, antes de tudo, no estudo de conceções, assumiremos uma abordagem mista.

4.3.3. Amostra

No âmbito da realização do presente estudo foram elaborados registos de observação relativos ao comportamento de vinte e quatro crianças em diferentes contextos, catorze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas

entre os 3 e os 6 anos de idade. Foram ainda registados os comportamentos dos pais da Sala 6 relativamente ao brincar.

Para além disto, foi aplicado um inquérito por questionário aos pais da Sala 6, descrito seguidamente, que visa avaliar a perceção dos pais das crianças acerca da utilização dos espaços colocados à sua disposição, assim como avaliar o modo e a frequência com que os mesmos atuam com o/a seu/sua filho/a. Obtiveram-se as respostas de dezasseis pais, onze do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 32 e os 55 anos de idade.

Por fim, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas (igualmente apresentadas a seguir) à equipa educativa da sala. Ambas as profissionais sempre exerceram a sua prática na Instituição; a Educadora exerce funções há 13 anos e a AAE, há 43 anos.

4.3.4. Técnicas de recolha de dados

A investigação em questão, através dos seus diferentes objetivos, requer um processo de triangulação de dados, onde diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa são utilizados para validar e obter um quadro mais confiável e uma compreensão mais aprofundada acerca da problemática apreciada. Importa salientar que cada técnica tem os seus próprios instrumentos, essenciais para a recolha de dados que irá sustentar a investigação.

Assim sendo, a recolha de dados baseou-se nas seguintes técnicas e instrumentos: (i) registos de observação, (ii) reflexões semanais, (iii) observação direta participante e não participante, (iv) inquéritos por questionário, (v) entrevistas semiestruturadas, (vi) análise documental; análise de dados e de conteúdo (vii) Escala “*The Children’s Physical Environments Rating Scale*” (CPRES5).

Através dos **registos de observação** elaborados no contexto, consistindo em “relato[s] escrito[s] daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.150), foi possível conferir à investigação um conhecimento real daquilo que o quotidiano oferece. Os registos escritos de observação, na forma de notas de campo, permitem ao investigador registar as observações feitas, de acordo com o que relata de uma situação social específica,

possibilitando a compreensão das perspetivas, significados e envolvimento dos participantes numa situação particular (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002).

A par destes registos, importa referir o quão igualmente importantes se tornaram as reflexões diárias com a educadora cooperante, bem como os comentários tecidos pela orientadora que refletem aquilo que foi concebido semanalmente nas **reflexões semanais** relativamente às diferentes temáticas abordadas e emergidas do contexto socioeducativo.

A **observação direta** proporciona-nos um conhecimento mais próximo perante as situações que ocorrem num contexto específico (Máximo-Esteves, 2008), já que o observador tem a oportunidade de ver, ouvir e ao mesmo documentar comportamentos, características e momentos que percebe, sem depender das opiniões e vontades de terceiras pessoas (Coutinho, 2013). Rodriguez et al. (1999) descrevem a técnica de observação direta como um método interativo de recolha de informação que requer o envolvimento do investigador nas situações que está a observar. Em certas ocasiões, pode realizar observações não participantes, através das quais recolhi dados sem interferir diretamente no que estava a acontecer.

Com a finalidade de recolher toda a informação relacionada com o tema, foi também aplicado um **inquérito por questionário** direcionado aos pais, que se revelou a técnica mais representativa da investigação. O inquérito por questionário elaborado apresenta questões de resposta fechada, representadas na forma de variáveis qualitativas ordinais, uma vez que apresentam uma ordem nos seus valores (IFECT, s.d.), assim como variáveis qualitativas nominais, uma vez que a ordem não pode ser estabelecida nos resultados obtidos (IFECT, s.d.). Ao mesmo tempo o inquérito apresenta variáveis quantitativas discretas, uma vez que resultam de um conjunto finito de valores possíveis (IFECT, s.d.). De acordo com Quivy & Campenhoudt (2019), importa que as questões sejam claras e precisas, “formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (p. 181).

Este inquérito foi aplicado através da plataforma *Google Forms* e teve como objetivos avaliar a perceção dos pais das crianças da Sala 6 acerca da utilização dos espaços colocados à sua disposição, assim como avaliar o modo e a frequência com que os mesmos atuam com o/a seu/sua filho/a. O mesmo foi adaptado do inquérito “MLO – Pais”, disponibilizado pela Faculdade de Motricidade Humana, integrado no projeto

Erasmus + “*Moving and Learning Outside*”, assim como pelo “Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) – Versão Reduzida”, de Robinson, Mandleco, Olsen & Hart (2001); Versão Portuguesa de Miguel, Valentim & Carugati (2010).

Paralelamente, foram ainda realizadas duas **entrevistas semiestruturadas** à Educadora Cooperante e à Auxiliar de ação Educativa da sala onde realizei a prática. Estas entrevistas foram concebidas através de um guião (anexo I), previamente estruturado com questões de resposta aberta, permitindo às entrevistadas falar abertamente acerca da temática. Destaca-se que a técnica de entrevista semiestruturada permite ao entrevistador uma compreensão mais aprofundada da perspetiva de cada entrevistado/a (Silva & Fossá, 2013). Importa salientar que as entrevistas foram realizadas *online*, via *Zoom*, em momentos diferentes, mediante a rotina e disponibilidade das entrevistadas. De referir que ambas manifestaram pronta receptividade, além disso, responderam às questões de forma sincera, espelhando a realidade do contexto socioeducativo. De acordo com Motta (2020), este tipo de entrevistas coincide com encontros observacionais que permitem compreender diferentes pontos de vista, “visando compreender o indivíduo entrevistado, a sua construção de significados e os sentidos atribuídos” (p. 51). Tanto no início como no final das entrevistas, decidi enfatizar a valiosa contribuição e prontidão demonstradas, referindo que as suas respostas seriam valorizadas nesta investigação.

A fim de compreender a complexidade dos dados recolhidos, a utilização da técnica de **análise documental** revelou-se muito importante no processo de tratamento e análise dos dados obtidos a partir das entrevistas. Desta forma foi possível organizar e classificar os discursos, atribuindo-lhes significados uma vez que esta técnica visa obter dados por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, assim como compreender e analisar os indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

Relativamente à análise dos dados recolhidos, concretamente à definição de categorias de análise, decidi utilizar um modelo misto, dado que as categorias definidas *a priori* podiam ser revistas (modificadas, suprimidas ou inseridas) em função do que a análise apontasse. Assim, após terem sido recolhidas as dezasseis respostas dos pais das crianças, foi elaborada a **análise de conteúdo** das mesmas, tendo assumido um papel

primordial na presente investigação. De acordo com Amado (2013), não basta apenas recolher os dados, uma vez que é a sua análise e a sua interpretação que vão dar resposta às questões e aos objetivos concebidos.

A par destes procedimentos, foi igualmente realizada a **análise de conteúdo** das respostas obtidas às entrevistas realizadas, bem como das notas de campo relacionadas com a investigação. De acordo com Mayring (2010), a análise de conteúdo recai na análise do discurso e na reconstrução relacional com base numa ideia central, sendo posteriormente analisada categorialmente de forma a potenciar o sentido dos dados recolhidos. Desta feita, tornou-se pertinente, tal como já foi referido, utilizar o processo de **triangulação de dados**, com o objetivo de validar e obter uma compreensão mais aprofundada da problemática, alicerçando diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa. Esta abordagem visou um quadro mais confiável e consistente dos resultados, a partir, nomeadamente, da obtenção, “de duas ou mais fontes de informação, [de] dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

Num primeiro momento, no que concerne à análise de conteúdo das entrevistas, procurou-se selecionar os parágrafos ou citações das transcrições, formando unidades de registo que deram origem aos temas (Silva e Fossá, 2013). Para isso, partiu-se para a leitura das entrevistas, identificando pontos em comum e divergências nas respostas obtidas. De seguida, foram definidos os temas, categorias e subcategorias, quando existentes e agruparam-se os dados, possibilitando uma mais correta descrição de informações (Sampaio & Lycarião, 2021). Segundo Fossá (2003), citado por Silva e Fossá (2013), esta categorização tem como objetivo o de entender o sentido das entrevistas, transmitindo-nos o significado do que é partilhado. Por fim, contou-se o número de ocorrências relacionadas com o tipo de informação recolhida e as várias categorias definidas. Num segundo e último momento, procedeu-se ao tratamento e à interpretação dos dados, uma fase interpretativa que, segundo Amado (2014), se apoia no trabalho realizado, onde se comparam categorias podendo chegar a semelhanças ou diferenças (Silva & Fossá, 2013).

No que diz respeito à “Escala de Avaliação dos Envolvimentos Físicos das Crianças” (Moreira et al., 2020), esta foi concebida e aplicada neste estudo de forma a

avaliar a qualidade dos ambientes físicos do contexto socioeducativo, relativos às valências de Creche e JI, relacionados com o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, bem como com a qualidade dos espaços. A avaliação apresenta-se dividida em quatro Partes designadas por A, B, C e D, respetivamente, e organizadas em subescalas que visam avaliar diferentes perspetivas do edifício. A Parte A não foi avaliada, uma vez que não se tornava relevante para o presente estudo, tendo sido uma decisão debatida e ponderada com os orientadores da presente investigação.

As subescalas da parte B, pretendem avaliar o edifício como um todo, de forma holística relativamente às qualidades gerais, o contexto de desenvolvimento, o cuidado e a educação na primeira infância. A dimensão “*Estética e Escala*” pretende avaliar o edifício como convidativo para as crianças, transmitindo uma sensação agradável. Tratando-se de uma boa forma de pensar sobre a estética do edifício, que deve assemelhar-se e proporcionar a sensação de “estar em casa”, esta dimensão deve também incluir características familiares ao invés de parecer um edifício institucional. Já a subescala “*Circulação*”, é referente às principais vias de circulação de todo o edifício, que pretende avaliar a sua circulação clara e bem definida, de forma a não intervir nas atividades das crianças, devendo permitir também aos funcionários uma visão atenta e global das crianças. A subescala “*Núcleo de instalações partilhadas*” visa avaliar os espaços partilhados que devem estar localizados no centro do edifício e agrupados num só local. A subescala “*Qualidade do espaço interior*”, pretende avaliar o espaço interior com características como: temperatura adequada, saudável, confortável, iluminação, bem como a qualidade do ar. Por fim, a subescala “*Segurança e proteção*” avalia se todas as áreas são: livres de acidentes evitáveis, seguras para todos os intervenientes e sustentadoras de padrões de saúde e higiene.

A subescalas da parte C visam os espaços onde as crianças passam a maioria do seu tempo no edifício. Relativamente à subescala “*Espaço aberto modificável*”, esta compreende o espaço de atividade planeado de forma flexível, isto é, pretende que as crianças passem de uma atividade para outra sem perturbar os restantes. A subescala “*Zonas para cuidados*”, tenciona avaliar os espaços para prestação de cuidados funcionais do estabelecimento. As seguintes subescalas apresentadas visam avaliar os espaços interiores pensados para atividades lúdicas, sejam elas partilhadas ou não. A subescala

“Áreas para atividades tranquilas” engloba a leitura, o brincar com brinquedos pequenos e os computadores; a “Áreas para atividade física” é relativa ao jogo físico, música e jogo dramático; e, por último, as “Áreas para atividades desarrumadas e sujas” referem-se às artes e ofícios, jogos de água e ciência e Natureza.

A subescalas relativas à parte D têm como objetivo avaliar as áreas exteriores do estabelecimento de ensino. No que concerne às subescalas “Espaços exteriores de jogo: necessidades funcionais” e “Espaço exterior de jogo: Necessidades de desenvolvimento”, estas devem ser desafiantes no que respeita o desenvolvimento das crianças, interessante, amigável e confortável. Para além disto, é proposto que se assemelhe a um “quintal”, ao contrário de uma grande área aberta, que é normalmente designada como espaço exterior de jogo. Quanto à subescala “Localização e Terreno”, esta é avaliada de acordo com a localização e o lote onde está situado o estabelecimento dentro da comunidade.

A pontuação total é obtida através da média das pontuações dos resultados das subescalas. De forma a calcular a pontuação total da Instituição, tornou-se preponderante avaliar os critérios relativos às diferentes subescalas do formulário *CPERS5*. E ainda que as pontuações sejam relativas, a pontuação final pode receber o seguinte rótulo descritivo: 0,00-1,00 = mau; 1,01-2,00 = razoável; 2,01-3,00 = bom; e 3,01-4,00 = excelente. Neste sentido, foi posteriormente analisado o conteúdo do formulário *CPERS5*, que vai ser apresentado no capítulo seguinte.

4.3.5. Princípios éticos

Na condução da minha prática e da presente investigação, foram considerados diversos princípios éticos e deontológicos, para cuja sistematização se elaborou um documento ético (Anexo F) baseado na Carta de Princípios para a Ética Profissional da APEI (2011) e nos Princípios Éticos e Deontológicos estabelecidos por Tomás (2011) para o trabalho de investigação com crianças.

Estes princípios foram elaborados com o propósito de promover uma abordagem responsável e consciente, de acordo com o grupo de crianças, a equipa educativa da sala, as famílias e a organização socioeducativa. Assim sendo, priorizei o bem-estar físico, emocional e intelectual de todos os intervenientes, respondendo aos seus interesses e necessidades através de uma abordagem ética democrática.

No que respeita à privacidade e confidencialidade dos agentes envolvidos, procurei ao longo de toda a investigação ocultar os nomes das crianças, assim como o nome da Instituição. Muito prematuramente solicitei aos encarregados de educação a sua autorização para a captura de registos fotográficos, onde posteriormente o seu rosto era alvo de uma edição que protege a identidade da criança e respetiva família. Todos os encarregados de educação consentiram, mas importa igualmente referir que o documento podia ser a qualquer momento retirado pelos mesmos, se assim o entendessem.

4.4. Apresentação e discussão dos dados resultados

O presente capítulo visa analisar a temática de investigação a partir dos dados recolhidos com o auxílio de todos os instrumentos e técnicas mencionados anteriormente. Assim, encontra-se dividido em quatro subcapítulos que pretendem dar respostas aos objetivos definidos para a investigação, e já enunciados anteriormente, sendo eles: (i) Conhecer as conceções dos pais sobre o ambiente (barreiras e/ou facilitadores) na promoção do brincar no Jardim de Infância; (ii) Compreender o modo como essas mesmas conceções dos pais influenciam o seu comportamento face à ação lúdica do(s) filho(s); (iii) Analisar o modo como o comportamento dos pais promove e/ou condiciona a ação lúdica da criança, identificando possíveis barreiras parentais ao brincar.

Tal como foi mencionado anteriormente, os quatro subcapítulos foram desenvolvidos a partir de um processo de triangulação de dados. Nessa medida, foi elaborado um quadro-síntese (Tabela 1) de todas as informações relativas aos dados utilizados em cada um dos subcapítulos, de forma a situar o leitor e a compreender como foram reunidos todos os dados relativos aos objetivos do estudo.

Tabela 1. Quadro-síntese da apresentação e discussão dos resultados

Subcapítulos	Técnicas e instrumentos de recolha de dados			
	Observação direta participante e não participante	Inquérito por questionário	Entrevista semiestruturada	Escala CPRES5
Brincar no espaço exterior: as barreiras dos pais da Sala 6		X		
As atividades direcionadas pelo adulto vs. brincar de forma livre		X		
O espaço exterior: a relação entre o espaço, as crianças e os materiais	X	X	X	X
A necessidade da experiência e as limitações ou facilitadores dos/as adultos/as	X	X		

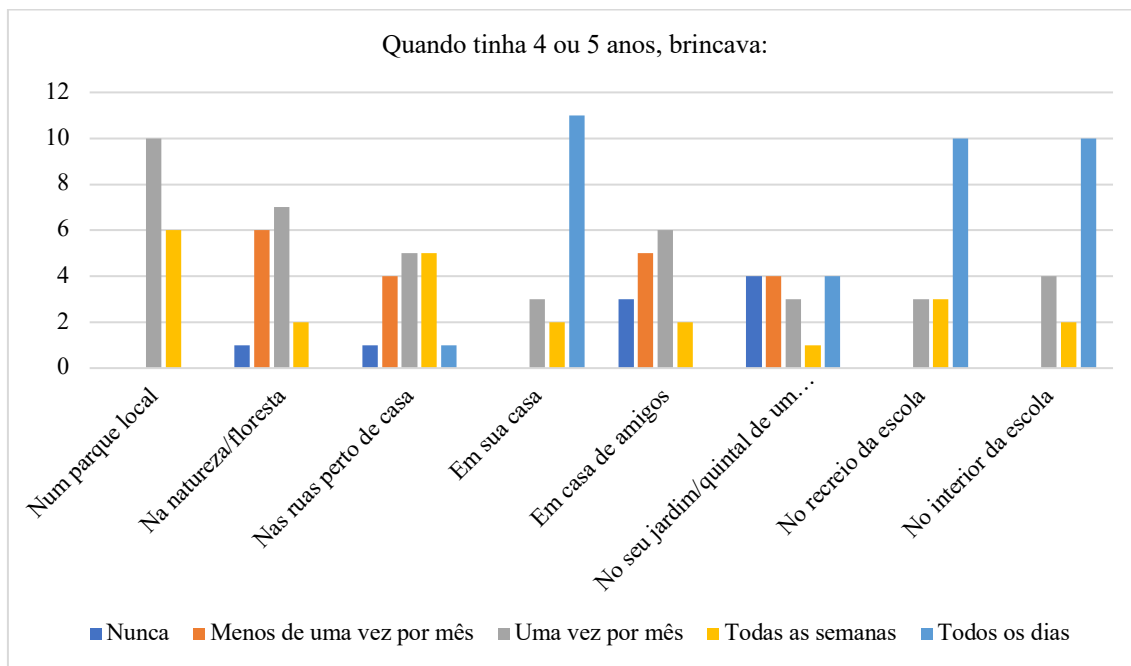
Nota. Elaboração própria

4.4.1. Brincar no espaço exterior: As barreiras dos pais da Sala 6

No inquérito por questionário realizado aos pais, comecei por tentar compreender as diferenças entre os espaços das suas brincadeiras enquanto crianças (cf. Figura 1) e as brincadeiras dos seus/suas filhos/as (cf. Figura 2).

De forma a contextualizar as respostas dos inquiridos, primeiramente, torna-se relevante analisar o gráfico de forma a compreender **onde brincavam os pais quando tinham 4 ou 5 anos de idade**. Para tal, sugere-se a observação das respostas na figura seguinte:

Figura 1. Locais das brincadeiras dos pais quando tinham 4 ou 5 anos de idade

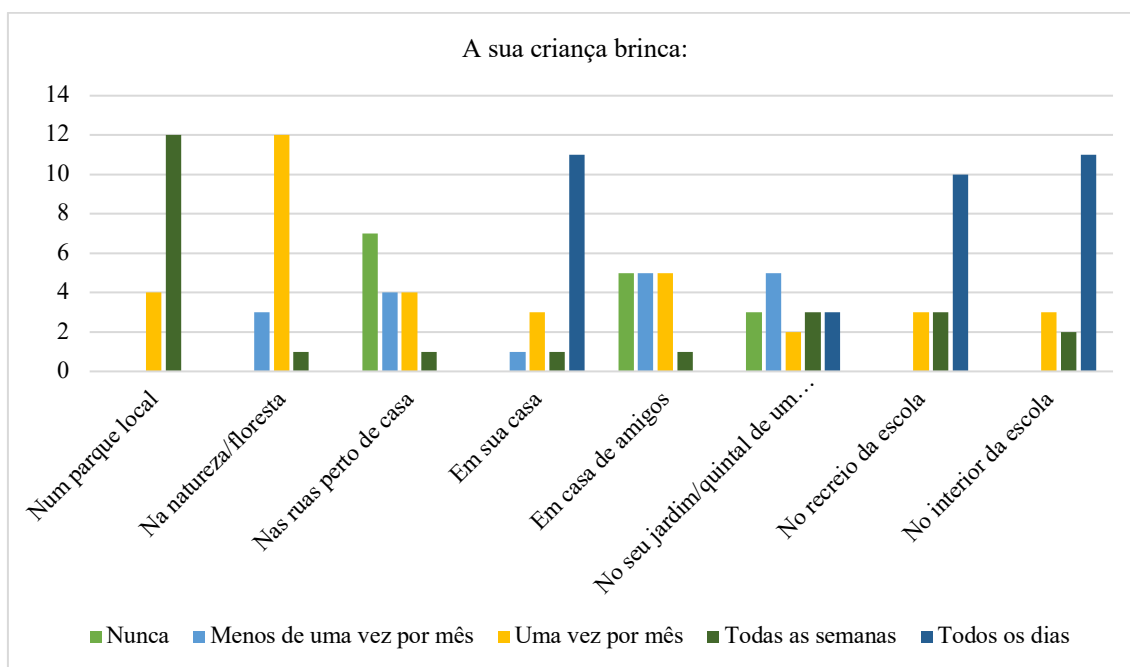


Nota. Elaboração própria

Pelo menos “uma vez por mês”, dez dos pais brincavam *num parque local*, enquanto seis inquiridos brincavam “sempre”. No que respeita ao brincar *na Natureza/floresta*, sete inquiridos explicam que brincavam apenas “uma vez por mês” e seis “menos de uma vez por mês”. *Nas ruas perto de sua casa*, a maioria dos inquiridos brincava “todas as semanas” (5 inquiridos), “uma vez por mês” (5 inquiridos) e “menos de uma vez por mês” (4 inquiridos). *Em sua casa*, onze inquiridos brincavam “todos os dias”, enquanto os restantes se dividem entre “uma vez por mês” (3 inquiridos) e “todas as semanas” (2 inquiridos). Na *casa de amigos*, seis pais brincavam “uma vez por mês”, cinco “uma vez por mês”, três “nunca” e dois “todas as semanas”. *No seu jardim/quintal ou no de um amigo*, quatro inquiridos “nunca” brincavam, quatro “menos de uma vez por mês”, enquanto quatro brincavam “todos os dias”. Cerca de dez inquiridos brincavam *no recreio da escola* “todos os dias”, os restantes “uma vez por mês” (3 inquiridos) e “todas as semanas” (3 inquiridos). Por fim, dez dos inquiridos brincavam “todos os dias” *no interior da escola*, quatro inquiridos “uma vez por mês” e apenas dois “todas as semanas”.

Por outro lado, a figura abaixo, representada na forma de gráfico, explicita as respostas dadas pelos inquiridos quando questionados acerca dos **locais onde a sua criança brinca**.

Figura 2. Locais das brincadeiras das suas crianças



Nota. Elaboração própria

Quando questionados acerca das brincadeiras *num parque local*, doze respondem que as suas crianças brincam “todas as semanas” e quatro “uma vez por mês”. De acordo com doze dos inquiridos, hoje as suas crianças brincam uma vez por mês *na Natureza/floresta*, três brincam “menos de uma vez por mês” e apenas uma criança brinca “todas as semanas”. Sete dos inquiridos “nunca” brincam com as suas crianças *nas ruas perto de sua casa*, quatro “menos de uma vez por mês”, quatro “uma vez por mês” e apenas uma das crianças brinca “todas as semanas”. *Em sua casa*, cerca de onze crianças brincam “todos os dias”, três crianças “uma vez por mês” e as restantes dividem-se entre “todas as semanas” e “menos de uma vez por mês”. *Em casa de amigos*, cinco inquiridos afirmam, respetivamente, que a sua criança “nunca” brinca, brinca “todas as semanas” ou “menos de uma vez por mês”. *No seu jardim/quintal ou no de um amigo*, três crianças “nunca” brincam, cinco brincam “menos de uma vez por mês”, enquanto três brincam “todos os dias” e “todas as semanas”. Cerca de dez crianças brincam *no recreio da escola* “todos os dias”, os restantes “uma vez por mês” (3 inquiridos) e “todas as semanas” (3 inquiridos). Por último, onze crianças brincam no interior da escola “todos os dias” e os

restantes dividem-se entre três e duas respostas, “uma vez por mês” e “todas as semanas”, respetivamente.

Realizando uma comparação entre os gráficos apresentados nas figuras 1 e 2, compreendemos que atualmente as crianças têm vindo a brincar em parques locais, abdicando das ruas perto de sua casa, uma vez que apenas um dos inquiridos refere que todas as semanas procura brincar nas ruas perto de sua casa, com a sua criança. Para além disto, compreendemos que a maioria dos inquiridos afirma que brincava em criança e que a sua criança ainda brinca em sua casa, ao invés de brincarem no jardim/quintal de suas casas ou de amigos.

Tudo isto pode ser facilmente explicado pelo facto de existirem inúmeras barreiras que restringem ou impedem as crianças de brincar na rua, tal como explicitam as respostas à questão 4.1. representadas na forma de tabela (Tabela 2).

Tabela 2. Principais Barreiras ao Brincar na Rua

Barreiras ao Brincar na Rua	Percentagem (%)
Falta de espaços de jogo	15%
Trânsito	17%
Espaços de jogo pobres	12%
Falta de outras crianças com quem brincar na rua	12%
A minha criança é muito nova	10%
Falta de tempo	8%
Alertas dos meios de comunicação sobre acidentes, crianças perdidas ou raptadas	8%
Medo de pessoas estranhas	8%
Condições climáticas	4%
Medo que se magoe	4%
Nenhuma das anteriores	2%
A minha preocupação/ansiedade	0%
Preocupação que a sua criança se suje	0%

Nota. Elaboração própria

As principais barreiras indicadas pelos pais são o “Trânsito” (17%), a “Falta de espaços de jogo” (15%), seguidas dos “Espaços de jogos pobres”, da “Falta de outras

crianças com quem brincar na rua” (ambas 12%) e da “A minha criança é muito nova” (10%), e, por último, a “Falta de tempo” (8%).

É evidenciada uma relação entre “Alertas dos meios de comunicação sobre acidentes, crianças perdidas ou raptadas” e o “Medo de pessoas estranhas” (ambas 8%), no entanto, a “A minha preocupação/ansiedade” (0%) não mostra estar relacionada com estes factos.

Neto e Marques (citados por Neto, 2006) enumeram alguns dos constrangimentos aos quais a diminuição de experiências de brincar no espaço exterior está associada, nomeadamente: o aumento do envolvimento eletrónico; o desaparecimento progressivo da “cultura de jogo de rua”; o aumento da densidade de tráfego automóvel; a diminuição do espaço livre; o aumento da insegurança e falta de proteção; o aumento da formalidade da vida escolar; o aumento de atividades e jogos institucionalizados e a diminuição do nível de independência e mobilidade. Todos estes fatores contribuem, nas palavras do autor, para a “diminuição trágica de estimulação lúdica e motora em situações informais nas culturas de infância nos nossos dias” (Neto, 2006, p. 2).

Tais factos corroboram as respostas dadas pelos pais, manifestando uma diminuição do tempo e espaços de brincar das crianças, que coincide com o aumento das preocupações dos pais com a segurança dos filhos. As crianças e os pais vivem numa área urbana com muita afluência de veículos e poucos espaços de jogo ou mesmo para encontros entre crianças. O facto de as crianças brincarem na rua, atualmente, depende de muito mais regras do que propriamente antigamente, quando as crianças saíam de suas casas e voltavam com os “joelhos esfolados”, experiências lúdicas e exploratórias que só a rua pode oferecer. Hoje as crianças limitam-se a “brincar” nas suas casas, com aparelhos eletrónicos, ou pelo contrário, vendo as suas agendas cada vez mais sobrecarregadas com atividades extracurriculares, ou mesmo sendo vítimas do trabalho dos pais; atividades, essas, tal como refere Neto (2019), que não permite que brinquem. Todos estes aspetos negligenciam por completo as potencialidades que o espaço exterior oferece à criança para brincar, explorar e socializar. Assim sendo, aspetos como o medo, o trânsito, a falta de espaços de jogo e a falta de tempo incorrem numa espiral em que as crianças são extremamente protegidas e a sua atividade física é quase invalidada, em prol da sua segurança, prejudicando o seu desenvolvimento.

Apesar da barreira *a minha preocupação e ansiedade* não ter sido respondida por nenhum dos pais, é possível compreender que os *alertas dos meios de comunicação sobre acidentes, crianças perdidas ou raptadas* e o *medo de pessoas estranhas* representam, respetivamente, 16% das respostas obtidas. Estes resultados apontam para um “exagero dramático dos níveis de risco enfrentados por cada indivíduo, levando cidades cada vez mais seguras a parecerem cada vez mais perigosas aos olhos dos cidadãos” (Pombo, Rocha & Luz, 2023, p. 3). Também Sandseter et al. (2020) referem que o medo dos estranhos, de que acidentes ou lesões possam acontecer e, ainda, a pressão da indústria dos seguros para evitar estes acontecimentos são fatores que impedem as crianças de brincar na rua.

Além disso, os autores Pombo, Rocha e Luz (2020) destacam que esse sentimento de insegurança é resultado de uma construção social e da exposição constante a informações veiculadas pelos meios de comunicação social. Os *media* desempenham um papel significativo neste sentimento de insegurança ao transmitirem repetidamente casos de violência ou raptos, como foi o caso de Madeleine McCann e de Rui Pedro Mendonça, que contribuíram para instalar na população portuguesa um medo de rapto infundado que restringiu a liberdade das crianças e, conseqüentemente, para a formação de imagens pessimistas da realidade. Tais factos alimentam a “cultura do medo” e distorcem a realidade, impulsionando os pais a acreditar que as suas crianças não podem brincar na rua por viverem numa “cidade insegura”. Contudo, em 2023, de acordo com o *Global Peace Index*, Portugal integra o 7.º lugar na lista dos países mais seguros do mundo. Os autores supracitados ainda afirmam que os dados da Polícia Judiciária de 2022 mostram que, dos 1102 casos reportados de crianças desaparecidas, apenas 4 foram suspeitos de crime, a maioria sendo adolescentes que fogem de casa ou de instituições, e que eventualmente retornam à sua origem.

Segundo Sandseter, et al. (2020), em países como a Escandinávia ainda é valorizado brincar ao ar livre, mantendo inclusivamente tradições como o conceito de “vida ao ar livre”. Por isso, visitar áreas onde prevalece a Natureza, fazer caminhadas em áreas montanhosas ou de floresta, dormir ao ar livre, pescar, caçar e explorar têm sido tradições mantidas de geração em geração como parte da vida quotidiana. Em países como a Noruega, tem havido um declínio das brincadeiras no espaço exterior, à

semelhança de Portugal, onde, anteriormente, as crianças tendencialmente brincavam mais em ambientes naturais, enquanto, presentemente, os jardins privados são o espaço ao ar livre mais frequentado para brincar. As razões para que isto aconteça são, evidentemente, o foco na segurança das crianças e a eliminação de todas as oportunidades de risco na vida das crianças.

As mudanças na urbanização, como restrições ao acesso das crianças às ruas residenciais, também contribuem para o declínio do brincar livre, espontâneo e criativo ao ar livre. O rápido desenvolvimento da tecnologia disponível na qual as crianças passam o seu tempo também é um fator que contribui para o declínio do brincar livre ao ar livre. Em alguns casos, os pais demonstram-se até mesmo bastante satisfeitos com o facto de os filhos ficarem em casa no computador ou nouro aparelho eletrónico, porque pelo menos sabem onde estão e “que estão seguros” (Sandseter et al., 2020). O que não sabem, ou não reconhecem, é que a *internet* pode atingir níveis de insegurança muito mais elevados do que propriamente a rua. Para além disto, o foco no sucesso escolar e académico das crianças é ainda um fator que limita as brincadeiras ao ar livre, porque os pais preferem que as suas crianças atinjam esse sucesso, mesmo em idade pré-escolar, preferindo, por isso, que estejam ocupadas em atividades extracurriculares ou centros de estudo (Sandseter et al., 2020)

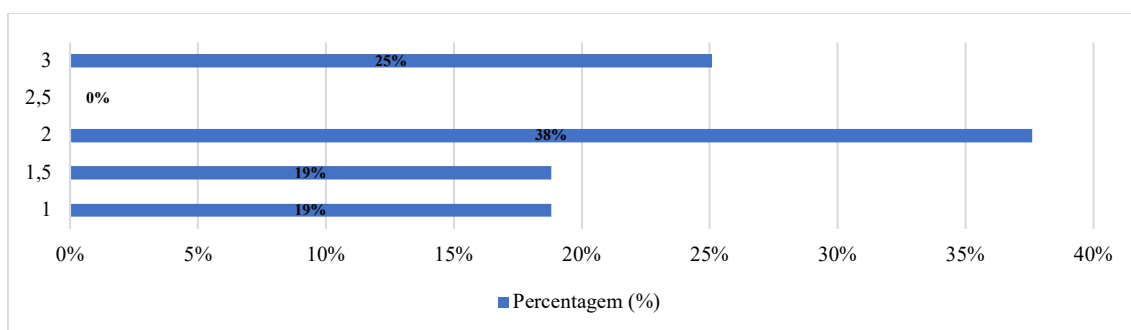
Assim, é crucial compreender o efeito da representação exagerada de crimes impactantes, mas de baixa probabilidade, no sentimento de insegurança, especialmente entre as crianças, para que possam voltar a brincar livremente na rua. É urgente voltar a tornar a rua num espaço de encontros, de brincadeira, onde as crianças se possam desafiar, explorar os seus limites e investigar o que as rodeia. Ao humanizar estes espaços e oferecendo às crianças espaço e tempo, estas passam a ser mais ativas, com uma atitude investigativa e crítica na resolução de problemas, sabendo escutar e respeitar as atitudes dos pares, combatendo problemas como o sedentarismo, a obesidade e a capacidade de adaptação a novas realidades ou situações (Neto, 2004). Para além disto, é imperativo sensibilizar os pais para os perigos que os aparelhos eletrónicos e a *internet* oferecem, utilizando os meios de comunicação como ferramenta para essa mesma consciencialização.

4.4.2. As atividades direcionadas pelo adulto vs. Brincar de forma livre

Com o intuito de compreender de que forma os pais percebem a importância do brincar no espaço exterior, no inquérito aplicado os pais foram questionados acerca de quantas horas, em média, entendem que a sua criança deve ter para brincar, quando está na OS.

As respostas à questão 5.1.1. são apresentadas no formato de gráfico (cf. Figura 3), que nos dão as respostas das horas, em média, que as crianças devem ocupar a **brincar de forma livre na sala**.

Figura 3. Tempo de brincadeira livre na sala

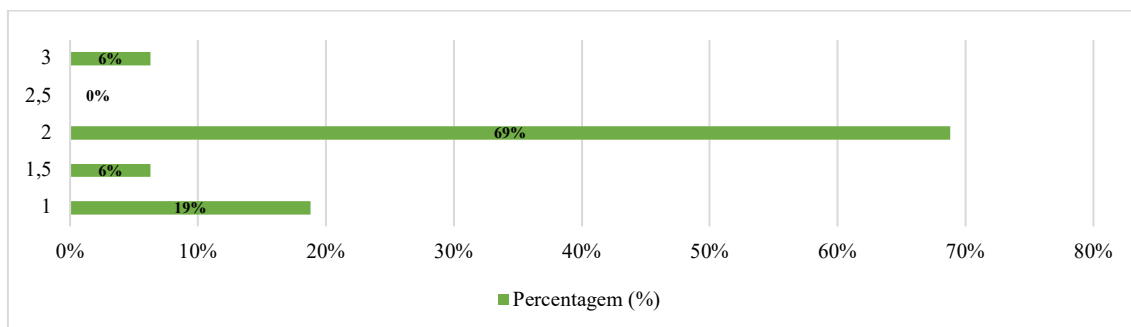


Nota. Elaboração própria

Segundo 38% dos pais, a sua criança deve passar, em média, duas horas do seu dia a brincar de forma livre na sala. Já 25% pensa que deve brincar durante três horas, enquanto os restantes 38% respondem uma hora ou uma hora e meia.

Procurei, igualmente, compreender junto dos pais quantas horas consideram que a sua criança deve ter para **brincar de forma livre no recreio** (cf. Figura 4).

Figura 4. Tempo de brincadeira livre no recreio

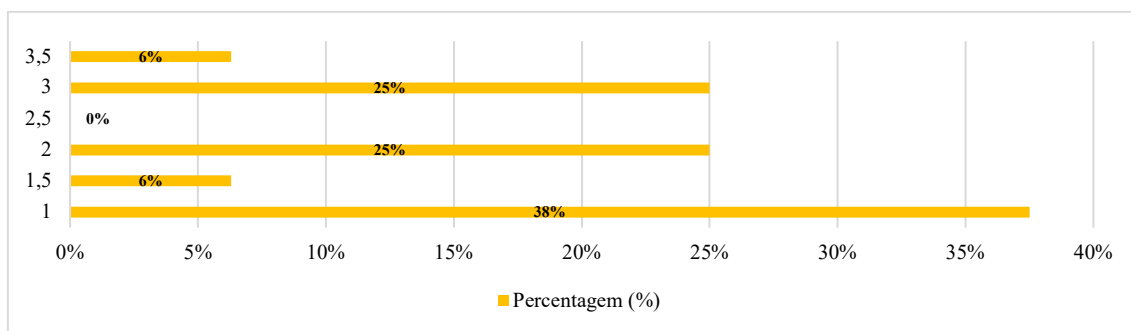


Nota. Elaboração própria

De acordo com mais da maioria dos pais, representada pela percentagem de 69%, as crianças devem brincar cerca de 2 horas no recreio. Por outro lado, 19% das respostas ditam que as crianças devem brincar apenas uma hora. Por fim, 6% dos inquiridos acredita que a criança deve brincar cerca de três horas.

Posteriormente, os pais foram questionados sobre quantas horas a sua criança deve, em média, estar envolvida em **atividades lideradas por um adulto na sala** (cf. Figura 5).

Figura 5. Tempo para atividades lideradas por um/uma adulto/a na sala

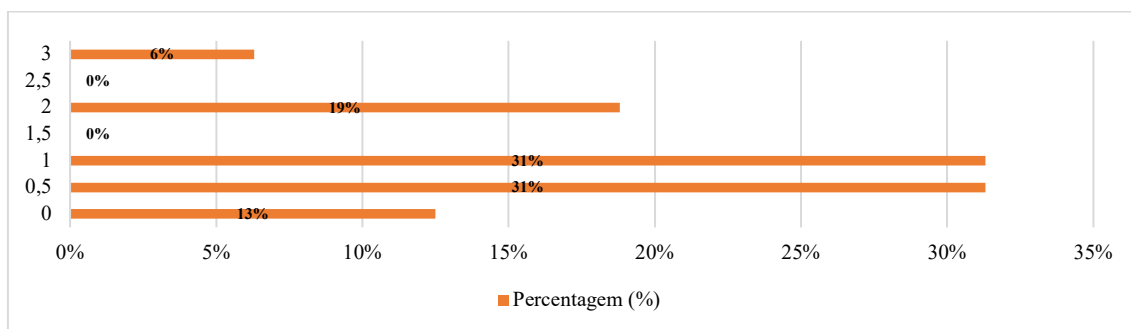


Nota. Elaboração própria

Cerca de 38% dos pais inquiridos afirma que a sua criança deve estar envolvida nestas atividades cerca de uma hora. Aproximadamente 50% dos pais divide as suas opiniões entre duas e três horas (25% separadamente). Por fim, sensivelmente 12% das respostas tende a dividir-se entre uma hora e meia e três horas e meia (6% separadamente).

Por fim, procurou-se compreender a opinião dos pais sobre o número de horas em que consideram que a sua criança deva estar envolvida em **atividades lideradas por um adulto no recreio** (cf. Figura 6).

Figura 6. Tempo para atividades lideradas por uma/uma adulto/a no recreio



Nota. Elaboração própria

Já estas atividades no recreio dividem as opiniões dos inquiridos. Cerca de 31% dos inquiridos acredita que deve corresponder, em média, a cerca de meia hora, tal como outros 31% dos pais que respondem uma hora. Por outro lado, os pais acreditam que as crianças devem estar duas horas envolvidas em atividades lideradas por um adulto, refletindo-se em 19% da população inquirida. Outros 13% da amostra acredita que não devem existir atividades lideradas pelo adulto no recreio. Por fim, 6% dos inquiridos considera que três horas são ideais para este tipo de atividades.

Relativamente aos momentos de Atividades e Projetos, onde as crianças têm a oportunidade de **brincar e explorar de forma livre a sala**, os mesmos representam uma média de **uma hora e meia do dia** das crianças da Sala 6. Importa realçar que esta é apenas uma média de horas, uma vez que este espaço-tempo poderia variar todos os dias em função dos interesses e das necessidades das crianças, ou mesmo pelo facto de existirem atividades que, por vezes, reduzem o tempo de brincadeira livre na sala. Este representa um dos momentos mais importantes na rotina das crianças, dado que se demonstravam muitas vezes ansiosas pela hora da escolha da área onde poderiam ir brincar de forma livre e espontânea. A maioria dos pais acredita que as crianças devem passar duas a três horas a brincar de forma livre na sala.

Kishimoto (2010) afirma que o brincar se trata de uma ação livre, iniciada e conduzida pelas através que “dá prazer, através exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p. 4). Desta forma, o brincar é caracterizado pelo envolvimento das através “demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, pp. 10-11). Assim, na sala 6, tive a oportunidade de compreender que o brincar é realmente valorizado pela educadora cooperante, já que para

as crianças mais pequenas, “o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de atividades livres” (Portugal, 2000, p. 88). Assim sendo, o brincar afigura-se como um meio privilegiado de aprendizagem que leva à potenciação de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento, através, nomeadamente, de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança. Por vezes, pelo facto de a rotina se apoiar nas atividades de enriquecimento curricular, as crianças não dispõem de tanto tempo para brincar, porém existindo um cuidado por parte da equipa em equilibrar e privilegiar este tempo, seja na sala ou mesmo no espaço exterior.

Ao consultarmos a tabela da rotina diária da sala (Anexo C), compreendemos que as crianças da Sala 6 passam, em média, **uma a duas horas do seu dia no espaço exterior** da Instituição, sendo que estas atividades não são lideradas pelas adultas da Instituição. Estas apenas intervêm se considerarem que as crianças não podem de alguma forma estar a brincar de forma inadequada ou com má utilização de algum material, ou ainda se for solicitada por uma criança a sua participação na brincadeira. Com a exceção dos dias em que houve atividades dinamizadas fora da Instituição, como a ida ao parque que se revelou uma situação onde as crianças tiveram a oportunidade de brincar de forma livre perto da OS, não houve atividades lideradas pelo adulto no espaço exterior. A maioria dos pais compreende que as crianças devem brincar cerca de duas horas no exterior da Instituição.

De acordo com Bento e Portugal (2019), é fundamental reconhecer que a valorização do brincar ao ar livre vai além de simplesmente permitir que as crianças passem algum tempo fora durante intervalos curtos, nos quais não encontram estímulos ou desafios atrativos para brincar. Nesse contexto, quando os adultos se concentram principalmente na supervisão e garantia da segurança da criança, é crucial implementar estratégias e materiais que a envolvam nas brincadeiras ao ar livre, com o intuito de monitorizar e analisar estes processos de mutação.

Como se veio sugerindo, as crianças que são privadas das brincadeiras ao ar livre acabam por ser limitadas a todos os níveis. Uma criança que brinca ao ar livre tem a oportunidade de impulsionar o conhecimento através da sua curiosidade intrínseca ao imaginar, investigar, explorar e experimentar (L’Ecuyer, 2017). Não se trata apenas da sua saúde física, mas também mental, já que as atividades e brincadeiras ao ar livre

garantem corpos saudáveis, mas também mentes criativas e ainda proporcionam experiências sensoriais que estimulam a imaginação e o raciocínio, fomentando a curiosidade e apresentam novos desafios, motivando a criança a sair da sua zona de conforto. A mesma autora ainda acrescenta que “brincar não é uma perda de tempo” (L’Ecuyer, 2017), trata-se de um investimento em habilidades, aprendizagens, resolução de problemas e desenvolvimento do pensamento crítico.

A respeito, Sandseter et al. (2020) ainda explicitam que uma parte natural do brincar ao ar livre das crianças é o que é chamado de “jogo de risco”. O jogo de risco, ou a propensão das crianças para assumir riscos durante o jogo, é descrito como uma forma de brincadeira que oferece oportunidades para desafiar e testar limites, explorar fronteiras e aprender sobre o risco. Os mesmos autores ainda referem que o jogo de risco envolve formas emocionantes e excitantes de brincadeira física que implicam incerteza e risco de lesão física. É, portanto, crucial oferecer espaços e tempos às crianças para que se possam aventurar por exemplo, em matas ou florestas. Os autores corroboram as ideias mencionadas acima, referindo que o jogo de risco beneficia o desenvolvimento das crianças aos níveis físico, psicológico e social, bem como no desenvolvimento de habilidades de avaliação de riscos e da forma como devem agir perante os mesmos. Em suma, reforça-se, mais uma vez, a importância e a necessidade de devolver as crianças à rua e oferecer-lhes experiências que enalteçam as suas curiosidades e interesses.

4.4.3. O espaço exterior: a relação entre o espaço, as crianças e os materiais

Neto (2020) destaca que a Natureza, a rua e a escola são ambientes propícios para a aprendizagem, criando oportunidades de superar limites e desenvolver gradualmente uma maior consciência sobre si próprio. Nesses contextos, é possível explorar o próprio corpo, reduzindo a incerteza tanto no espaço físico como social. Deste modo, é crucial que os espaços nas escolas sejam acessíveis e complementem os contextos que oferecem, para que, desta forma, as crianças possam desfrutar deles plenamente, usufruindo dos seus benefícios e potencialidades.

De forma a compreender como são classificados os espaços da Instituição, foi utilizada a Escala *CPRES5*. Na tabela abaixo estão descritos os resultados obtidos no referente às subescalas da Parte D.

Tabela 3. *Parte D da Escala CPRES5*

Subescalas	Pontuação	Classificação
<i>Espaço exterior de jogo: Necessidades funcionais</i>	2	razoável
<i>Espaço exterior de jogo: Necessidades de desenvolvimento</i>	0,5	mau
<i>Localização e Terreno</i>	2,36	bom
<i>Pontuação Total da Instituição</i>	1,8	razoável

Nota. Elaboração própria

Pela observação dos resultados obtidos na parte D da Escala *CPRES5* podemos afirmar que a subescala “*Espaço exterior de jogo: Necessidades funcionais*” é classificada como “razoável”, com 2.00 valores. Já o “*Espaço exterior de jogo: Necessidades de desenvolvimento*” é considerado como “mau”, com uma pontuação de 0.50 valores. A “*Localização e o Terreno*” apresentam a subescala mais alta, classificada como “bom” e uma pontuação de 2.36 valores. Por fim, a pontuação total atribui a classificação de “razoável” à Instituição, com a pontuação de 1.80 valores.

Tais dados sugerem que o espaço exterior disponível da Instituição não é suficientemente adequado ao número de crianças que o frequentam, o que constitui uma desvantagem para esta OS. Lamentavelmente, apresenta um espaço exterior com dimensões menos ajustadas, uma vez que o espaço, apesar de não estar fisicamente visível, é dividido em duas zonas distintas, a do JI e a do 1.º CEB. Se, num lado, o cimento é revestido com borracha (*tartan*), noutro, o piso é coberto por uma fina camada de relva artificial, compreendendo alguns materiais e equipamentos disponíveis para exploração que acabam por ser limitados pelos adultos, tais como a caixa de areia, as árvores, a terra e a pirâmide de *Pickler*. Consequentemente, a oportunidade para as crianças se desafiarem e correrem riscos é limitada, já que a sua classificação global é apresentada como “razoável” pela escala *CPRES5*.

De acordo com o PE (2022/2025), e conforme se referiu antes, todo o edifício se encontra no decorrer de uma requalificação, uma vez que as instalações são antigas e

necessitam de algumas obras na sua estrutura global. No entanto, nunca ao longo da prática, com a duração de cerca de quatro meses, me foi possível observar qualquer tipo de intervenção ao nível da requalificação da Instituição, quer na parte exterior, quer na parte interior.

Consequentemente, a Instituição não investiu nas suas instalações exteriores e vê-se agora obrigada a lidar com um espaço exterior inadequado, tal como explicitam as entrevistadas, a Educadora e AAE da sala 6, ao apontarem diversos problemas no mesmo, como:

“o subirem aos **postes**, a mim, causa-me muita confusão porque não considero que tenham segurança suficiente para que eles o façam (estão **ferrugentos?**)(...) Sim, para mim **não cumprem critérios de segurança** para que as crianças possam utilizá-los nas suas brincadeiras.” (Educadora F.);

“Por exemplo a cerca que está à volta do recreio é propícia a ter **pregos ferrugentos** que faz com que eles se possam magoar ou ainda às vezes a **falta dos bocados de madeira** pode também ser propício a que eles coloquem lá a cabeça e que possam magoar-se.” (Educadora F.);

“eles também tentam sempre cada vez avançar mais e fazer novas descobertas do que podem fazer para usufruir das grades (cerca que envolve o espaço do recreio), estão ali pendurados, e pronto, aquilo também **não está fixo** e eles balançam e o risco é maior em relação a cair.” (Auxiliar T.);

“a casa de banho quando o tempo está húmido ou chão está molhado aquilo ali **parece manteiga** e eles de vez em quando escorregam e caem. É uma coisa terrível o recreio.” (Auxiliar T.);

“depois tem umas grades de madeira (cercas), em que eles gostam de estar lá empoleirados e já aconteceu uma ou duas vezes terem caído e aberto o queixo ou a cabeça, enfim, este chão de cimento. Depois tem muitos **desníveis**, por exemplo eu posso dizer que ainda no outro dia um menino ia a correr e não reparou que aquilo estava revestido de cimento, caiu e fraturou o pulso.” (Auxiliar T.).

As estruturas do espaço exterior da Instituição encontram-se em mau estado, sendo até postas em causa, pelas entrevistadas, as normas de segurança das crianças, desde postes de ferro enferrujados às cercas de madeira com pregos ferrugentos, ou mesmo o chão da casa de banho, que “parece manteiga”, tal como caracteriza a Auxiliar.

De acordo com a mesma, a Instituição não tem qualquer tipo de cuidado com a manutenção do espaço:

“Mesmo a manutenção, as coisas são adquiridas perdem, estragam-se e acaba ali, não há mesmo manutenção.” (Auxiliar T.)

Ou seja, a procura de um espaço com boas condições, com materiais adequados, não tem sido uma preocupação para a Instituição.

Nas respostas ao inquérito por questionário, os pais foram questionados relativamente aos elementos mais importantes para a sua criança brincar. As respostas à questão 5.8. traduzem-se na forma de percentagem representadas na tabela *infra* (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Elementos mais importantes para Brincar no exterior

Elementos	Percentagem (%)
Elementos naturais (árvores, arbustos, etc.)	12%
Estruturas ou elementos para trepar	10%
Estruturas ou elementos para deslizar	9%
Estruturas ou elementos para balançar	9%
Estruturas ou elementos para equilíbrio	9%
Estruturas ou elementos para saltar	8%
Superfícies lisas (bicicleta, correr, andar de skate...)	8%
Esconderijos	7%
Areia	7%
Água	6%
Espaços para sentar e reunir	5%
Brinquedos	4%
Objetos soltos que é possível agarrar	4%
Espaços para jogos de luta e perseguição	2%
Ferramentas perigosos com a supervisão do adulto (facas, martelos, serrotes)	0%
Fogo	0%
Nenhuma das anteriores	0%

Nota. Elaboração própria

Para os pais inquiridos, os elementos mais importantes para a sua criança brincar são *elementos naturais (árvores, arbustos, etc.)*, com uma taxa de 12% das respostas. As

estruturas ou elementos para trepar são representadas por 10% das respostas dos pais. Seguidamente, as *estruturas ou elementos para deslizar, balançar, equilíbrio* e as *superfícies lisas (bicicleta, correr, andar de skate...)* apresentam 9% dos resultados, cada uma, e as *estruturas ou elementos para saltar* e as *superfícies lisas (bicicleta, correr, andar de skate...)* são representadas por 16% dos pais (8% individualmente). Os *esconderijos* e a *areia* ocupam 7% das respostas, cada uma, seguidas da *água*, dos *espaços para sentar e reunir*, com 6% e 5%, respetivamente. Ambos os elementos, *brinquedos e objetos soltos que é possível agarrar* apresentam uma percentagem de 4% das respostas; os *espaços de luta e perseguição*, com apenas 2%. Por fim, as *ferramentas e jogos perigosos com a supervisão do adulto (facas, martelos, serrotes)* e o *fogo* apresentam uma percentagem de 0%, sendo ambas subescalas desvalorizadas pelos inquiridos.

No que respeita aos elementos de brincadeira, os pais, quando questionados, explicitam que os mais importantes para as crianças são os *elementos naturais (árvores, arbustos, etc.)*, representados por 12% da amostra, a maior percentagem. Infelizmente, estes são, na Instituição, elementos proibidos para brincar no espaço exterior, tal como sugere o seguinte registo de observação:

“Estamos no recreio e a Ma. chama-me “Rita, olha!”. Assim que olho vejo que está a subir a uma das árvores que se encontra no recreio e digo-lhe:

“- Boa Ma., já viste, conseguiste sozinha!”

- Sim, Ll. vem, tu também consegues. – diz a Ma. incentivando a Ll. a subir.

Posso tirar-te uma fotografia? – pergunto à Ma.

- Sim. – responde a Ma.”

À medida em que a Ll. ia subindo a Ma. ia subindo também. Na sequência de registos fotográficos, observamos o registo descrito. A Ma. demonstrou estar muito à vontade nesta sequência de movimentos, enquanto, a Ll. teve alguma dificuldade, executando-os mais delicadamente. A Ma. enquanto subia, incentivava a Ll. a subir também.” (Registo de observação n.º 42 – 20 de outubro de 2023)

Fiquei muito feliz ao vivenciar este momento. Desde o início do estágio, ainda não tinha presenciado nenhuma situação em que as crianças procurassem subir a uma árvore, mas depois de uma conversa com um dos funcionários da Instituição, que passava pelo recreio nesse mesmo momento, apercebi-me de que estes tipos de brincadeiras não

são aceites na Instituição, sob pretexto de poderem estragar as árvores e as crianças se poderem magoar nos ramos mais pequenos e frágeis.

A Auxiliar, quando questionada acerca das restrições existentes no recreio, ainda refere que as brincadeiras das crianças no espaço exterior são muito restritas, destacando, justamente, situações em que as crianças intentem subir às árvores:

“Enfim, depois é o subir às árvores, aqui é muito restrito, **eles (crianças) quase que não podem fazer absolutamente nada**, pronto.” (Auxiliar T.)

Porém, conforme reforça Neto (2004), torna-se importante conciliar uma abordagem pedagógica em atividades de descoberta, exploração e confronto com o espaço físico natural (risco e aventura) existente. Por isso, é emergente que se criem condições de estimulação formal e informal, com atividades lúdicas, motoras e recreativas que se revelem apropriadas às crianças. Ao restringir e limitar as brincadeiras das crianças, estas vão ser cada vez menos autónomas, não sendo respeitados os seus interesses, motivações e necessidades.

É ainda explícito nas respostas dadas pelos pais que estruturas ou elementos para trepar, deslizar, saltar, balançar e equilibrar-se, são igualmente importantes para as brincadeiras das crianças no espaço exterior. No entanto, ao observar o espaço exterior compreendemos que a estrutura que permitia que algumas destas habilidades se concretizassem, o triângulo de *Pickler*, acabou por ser retirada. De acordo com a Educadora F., “não há autorização da parte do seguro escolar para aquilo estar e, portanto, se alguma criança se magoa, se for ali, pode ser um problema para a Instituição”. Desta forma, as estruturas ou elementos potenciadores deste tipo de habilidades ficam reduzidos aos “postes de ferro enferrujados” que, mesmo assim, ainda são muitas vezes restritos pelas adultas da Instituição, com interjeições como: “Sai daí, vais-te magoar.”, “Desce daí, anda para aqui.”. Todas estas afirmações são exaustivas, limitando tendencialmente as brincadeiras das crianças neste espaço.

Os *espaços para jogos de luta* são evidentemente desvalorizados pelos pais, obtendo apenas 2% de respostas. De acordo com Bjorklund (2009), as brincadeiras de exercício e de *rough-and-tumble* são atividades motoras exageradas, de moderadas a vigorosas, durante a brincadeira, como correr, escalar ou saltar. Este tipo de comportamento lúdico, que pode parecer agressivo, mas executado na forma de brincar,

envolvendo captura/resgate, submissão/derrota ou ataque/fuga, com uma forte componente social, é identificado como *rough-and-tumble* (Pellegrini, 2009; Storli, 2013). Assim como nas brincadeiras mencionadas anteriormente, as crianças também negociam, trocam de papéis e cooperam nessas brincadeiras, mas também competem entre si (Bjorklund, 2009; Storli, 2013). Desta forma, é essencial criar espaços em que a criança possa desafiar os outros e a si mesma, assim como reconhecer as suas limitações e habilidades pessoais, já que o *rough-and-tumble* é uma oportunidade controlada que permite à criança explorar, estabelecer e compreender as diferenças durante situações de domínio social (Bjorklund, 2009; Logue & Harvey, 2010).

Parece-me ainda importante evidenciar a existência uma caixa de areia no espaço exterior da Instituição, que, porém, as crianças não podem tocar, sob pretexto de poderem danificar a relva ou se sujarem. De acordo com 56,3% dos pais inquiridos, este é um dos elementos mais importante para as suas crianças brincarem, no entanto, sempre que estas ali procuram brincar, ecoa a voz de uma das adultas dizendo: “Saíam daí”, “Não podes estar aí, anda para aqui.”, sem existir qualquer explicação.

Através da análise dos dados, entende-se que o espaço exterior da Instituição oferece oportunidades de exploração, contudo, essas mesmas oportunidades são condicionadas pela ação das educadoras que, por sua vez, condiciona o desenvolvimento das crianças. O que acaba por acontecer no espaço exterior é que as brincadeiras das crianças são constantemente limitadas em prol do conforto das adultas supervisoras das brincadeiras nestes momentos. Podemos considerar que as profissionais, em certa parte, previnem riscos para si e para o seu grupo de crianças, o que me leva a questionar: estarão estas profissionais a considerar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças?

Na realidade, estas adultas não permitem que estas crianças explorem o ambiente e aquilo que nele lhes suscita interesse, porque, de facto, as crianças procuram brincadeiras arriscadas, sem existirem estruturas onde se sintam desafiadas a nível do equilíbrio, da coordenação, da agilidade, uma vez que são retiradas pelas adultas. Torna-se, portanto, imperativo (re)organizar este espaço para que haja, de facto, um aproveitamento do espaço exterior e do que este oferece às crianças. Para além disto, importa também refletir acerca da perspetiva e das necessidades dos/as adultos/as, consciencializando-os/as de que as crianças precisam de brincar, mover, subir, trepar,

correr, etc. De outra forma, os espaços exteriores são projetados/utilizados com foco na conveniência ou nas preferências dos/as adultos/as, negligenciando as necessidades fundamentais das crianças. A verdade é que as brincadeiras das crianças são reduzidas a um espaço limitado, com muitas crianças, alguns brinquedos, pneus e folhas.

De forma a contrariar a postura de certas profissionais, é essencial adaptar o ambiente e as atividades de acordo com o desenvolvimento e os interesses das crianças, o que implica que sejam realizadas modificações ou adições ao ambiente de forma a considerar as suas necessidades, que estão em constante evolução.

4.4.4. A necessidade da experiência e as limitações ou facilitadores dos/as adultos/as

A palavra Experiência, proveniente do Latim *Experientia*, representa o conhecimento adquirido através de tentativas repetidas. Tal como a própria palavra sugere, a experiência é o conhecimento e a aprendizagem obtidos através de vivências ou experiências de vida (Ramos, 2018).

Nos primeiros estágios de vida, é através do movimento que ocorre a exploração do mundo, muito antes do desenvolvimento do pensamento simbólico ou da linguagem. De acordo com Pombo (2023), nas primeiras etapas do desenvolvimento, o encorajamento do movimento aumenta os níveis de confiança da criança. Foi nesta linha de pensamento que procurei compreender e avaliar de que modo e com que frequência os pais interagem com o seu/sua filho/a em 31 situações diferentes. Estas questões foram baseadas no “Questionário de Estilos e Dimensões Parentais (QEDP) – Versão Reduzida”, de Robinson, Mandelco, Olsen & Hart (2001); Versão Portuguesa de Miguel, Valentim & Carugati (2010), e aplicadas no inquérito por questionário elaborado.

No referido inquérito (cf. questão 6.1.) foram apresentadas 31 situações ante as quais os pais teriam de responder com que frequência atuavam com o seu/sua filho/a. Cada uma das situações correspondia a um estilo parental, abrangendo os estilos *Democrático, Autoritário e Permissivo*.

Depois de divididas as questões pelos três estilos parentais abrangidos pelo questionário, realizou-se a média geral das respostas às situações, que se encontram representadas na tabela 5.

Tabela 5. Média dos estilos parentais

Estilos Parentais	Percentagem (%)
Democrático	50%
Autoritário	21%
Permissivo	28%

Nota. Elaboração própria

Cerca de 50% dos pais revelam adotar um *estilo democrático*. Com a percentagem de 28%, os pais legitimam o seu perfil pelo *estilo permissivo*. Por fim, 21% dos pais assumem o *estilo autoritário*. Depois de uma análise minuciosa dos resultados às questões elaboradas, foi possível compreender que os pais da Sala 6 adotam maioritariamente um *estilo democrático* na forma de atuar com os seus/suas filhos/as.

Não sendo as respostas díspares, compreendemos que possuem características, oportunidades e formas de lidar com os seus filhos bastante semelhantes. Demonstram-se abertos a ouvir a opinião dos seus filhos, estabelecendo uma relação de cuidado e envolvimento, não obstante de um controlo rigoroso dos seus próprios comportamentos. Na maioria das vezes, mostram-se flexíveis e pretendem dar resposta às necessidades dos seus filhos, ao mesmo tempo que procuram um entendimento entre os comportamentos adequados.

Todos estes factos corroboram o que foi possível observar numa ida ao parque com os pais da Sala 6, tal como sugere o seguinte registo de observação:

“A Ma. habitualmente revela algum receio inicial no que diz respeito às competências físicas, mas hoje, assim que chegou ao parque puxou o seu pai para o escorrega e disse-lhe “—Quero ir contigo.” O pai foi um pouco difícil de convencer, mas depois desceu o escorrega com a Ma. envolvendo-se na brincadeira da mesma.” (Registo de observação n.º 153 – 22 de janeiro de 2024)

O pai da Ma. inicialmente demonstrou algum desconforto, mas logo se revelou disposto a brincar com a filha neste local, à semelhança da mãe do Be., como descreve o registo de observação seguinte:

“O Be. está junto ao escorrega e olha com muita atenção para os que o descem. A mãe do Be. incentiva o Be. a descer, mas ele diz que não quer. Passado algum tempo, o Fr. desce o escorrega de cabeça para baixo e a mãe do Be. diz: “—Você não precisa de ir assim, é um pouquinho perigoso, mas você pode ir.”

Por fim, o Be. acaba por consentir quando a mãe sugere que desçam juntos, mas ao subir ao escorrega, o Be. começa a chorar desalmadamente e a bater com a sua mão na perna da mãe. Eles acabam por sair, sem descer, e eu tentei tranquilizar o Be. dizendo-lhe que não tinha de descer se não quisesse, mas que a sua mãe o seguraria quando descessem.” (Registo de observação n.º 151 – 22 de janeiro de 2024)

Nesta situação, o Be. demonstrou-se algo receoso ao descer o escorrega e depois da mãe falar com o mesmo, acabam por consentir descer o escorrega juntos, mas o Be. logo recuou revelando muito medo. Quando o menino começa a chorar, a mãe tenta acalmá-lo tirando-o do escorrega e tentando compreender o que estava a sentir, dando-lhe apoio e consolo nesta situação. Em momento algum a mãe tentou castigar o Be. ou negar aquilo que o mesmo estava a sentir, procurando, sim, dar resposta às suas necessidades. No entanto, importa realçar a seguinte frase da mãe do Be.: “—Você não precisa de ir assim, é um **pouquinho perigoso, mas você pode ir.**”. Neste caso a mãe deixa que o Be. desça o escorrega, porém, realça que é perigoso, sendo esta, muito provavelmente, uma das razões para que a criança se sinta receosa em relação ao ato de descer o escorrega e se veja limitada neste tipo de brincadeiras.

Tal como já foi referido, a maioria dos pais considera e demonstra adotar o *estilo democrático* na forma de atuar com os/as seus/suas filhos/as, o que revela uma sua consciência sobre o papel dos mesmos enquanto seres ativos e de direitos.

Importa ainda salientar um momento vivido, meses antes da ida ao parque com os pais, descrito no seguinte registo de observação:

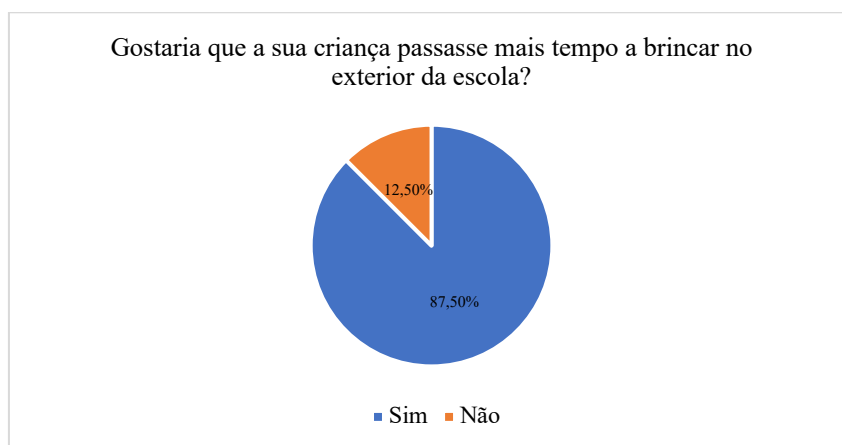
“Estava a ajudar as crianças a subir ao escorrega e a certa altura apercebi-me que estava a limitar o seu movimento porque estava a pegá-las ao colo, uma vez que o escorrega ainda tinha uma altura considerável do chão. Depois, encorajei as crianças a subir ao escorrega sozinhas. O Be. disse-me “Eu não consigo subir” e eu disse-lhe “Consegues! Tenta colocar as mãos mais para cima e puxar o teu corpo para cima e vais ver que consegues.” Quando executou estes movimentos ficou preso e eu dei um impulso na parte de trás do seu corpo para que subisse e disse-lhe “Boa Be., só precisaste de um bocadinho de ajuda.”

O Be. volta a subir e prefiro não dizer nada e ele simplesmente começa a tentar subir para o escorrega. Desta vez ficou mais uma vez preso, mas não pediu ajuda, saiu e tentou subir novamente. Quando subiu apercebeu-se que ficou preso de novo e disse “Eu não consigo!” Encorajei-o novamente a tentar subir e quando subiu ajudei-o mais uma vez. À terceira vez reparo que o Be. sobe e fica muito atento aos movimentos que os pares faziam para subir ao escorrega. Assim que foi a sua vez o Be. reproduziu os movimentos e subiu ao escorrega sem que fosse necessário qualquer tipo de ajuda.” (Registo de observação n.º 92 – 17 de novembro de 2023)

Este momento aconteceu com a mesma criança, mas alguns meses antes. De facto, é de notar que a criança se encontra algo limitada em termos de movimentos e precisou desta experiência para compreender como iria subir ao escorrega sem a ajuda de uma das adultas. Hoje, e comparando as duas experiências no parque, compreendo que esta criança não é ativa fisicamente e demonstra algumas limitações. No recreio da OS também não se revela ativa e prefere vaguear pelo espaço, realizando brincadeiras que não envolvem muito movimento.

Apesar disto, cerca de 87,5% dos pais afirma que gostaria que o seu filho/a passasse mais tempo no espaço exterior da escola a brincar, enquanto os restantes não partilham a mesma perspetiva.

Figura 7. Tempo de brincadeira no espaço exterior da escola



Nota. Elaboração própria

Relativamente à prática de brincar no espaço exterior quando as crianças não estão na escola, apenas 6,2% dos pais indica não considerar que seu filho/a deva passar mais

tempo a brincar neste espaço. Por outro lado, os restantes 93,8% dos pais expressaram o desejo de os seus/suas filhos/as brincarem mais ao ar livre.

Figura 8. Tempo de brincadeira no espaço exterior



Nota. Elaboração própria

Isto é, os pais assumem a importância da brincadeira no exterior, seja na escola ou fora dela, no entanto, e relacionando com os dados explicitados na Tabela 2, revelam inúmeras barreiras ao brincar na rua. Não só a falta de tempo, como a falta de espaços de jogo e o trânsito podem estar relacionados com este facto. Outro fator que lhe pode igualmente estar associado prende-se com as condições climáticas no exterior. No entanto, quando questionados acerca do acesso à rua para brincar em tempo de chuva, a maioria dos pais, cerca de 87,5%, não assume que seja um impedimento. Apenas os restantes compreendem que a chuva também se trata de uma barreira.

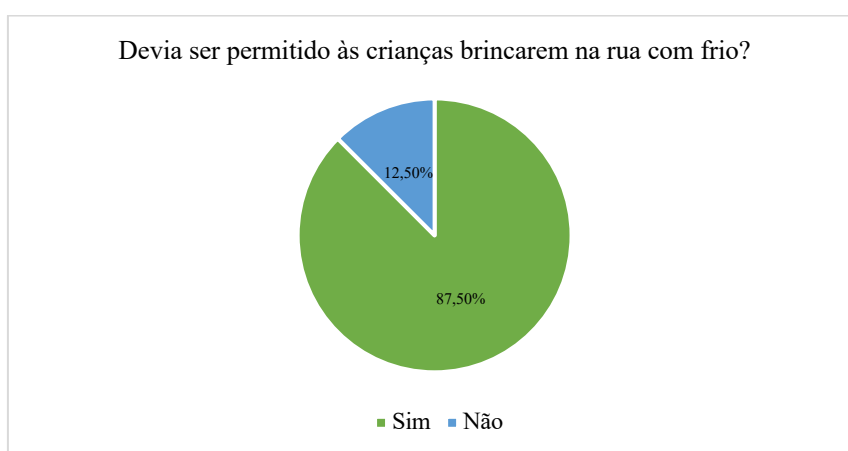
Figura 9. Brincadeiras na rua com chuva



Nota. Elaboração própria

À semelhança das respostas à questão anterior, o gráfico da Figura 10 explicita que 87,5% dos pais acredita que o frio não é um impedimento para as brincadeiras no espaço exterior.

Figura 10. *Brincadeiras na rua com frio*



Nota. Elaboração própria

Por fim, a última questão que resta apresentar ao leitor prende-se com as repostas dos pais relativamente às principais características que a sua criança adquire ao Brincar no exterior. Estes dados são apresentados na Tabela 6 que se segue:

Tabela 6. Características que as crianças adquirem ao Brincar no exterior

Características	Percentagem (%)
Feliz (por experimentar atividades divertidas e excitantes)	12%
Saudável (por ser mais ativa)	11%
Corajosa (por correr riscos)	11%
Confiante (por testar as suas capacidades)	10%
Independente (por experimentar coisas por si mesma)	10%
Sociável (por interagir mais com outras crianças)	10%
Criativa (por explorar diferentes alternativas)	10%
Capaz de aprender (por testar situações de resolução de problemas)	9%
Capaz de tomar boas decisões (por aprender com os erros)	9%
Resiliente (por aprender a lidar com a adversidade)	8%
Nenhuma das anteriores	0%

Nota. Elaboração própria

Quando questionados acerca das características que o espaço exterior pode oferecer à sua criança, 12% dos pais refere que esta será mais *feliz* por experimentar atividades divertidas e excitantes. Logo, 11% dos pais reconhece que a sua criança se torna mais *saudável* ao passar mais tempo a brincar no exterior, mostrando-se atentos à importância da atividade física e do contato com a Natureza para a saúde dos seus/suas filhos/as, assim como *corajosa*, por correr riscos (11%). Valores como a *confiança* e a *independência* são altamente valorizados pelos pais, recebendo 10% de respostas cada uma. Desta forma, os pais assumem que o espaço exterior oferece oportunidades para as crianças testarem os seus limites e desenvolverem a sua autoconfiança. A mesma percentagem (10%) da amostra ainda reconhece que suas crianças se tornam mais *sociáveis* ao interagirem com outras crianças, durante as brincadeiras ao ar livre. Aproximadamente 10% dos pais explicita que as suas crianças desenvolvem capacidades de aprendizagem e se tornam mais *criativas* ao brincar no exterior, já que este ambiente oferece oportunidades para a exploração livre. A par de tudo isto, e apesar de apresentar uma percentagem menor, cerca de 18% (9% individualmente) dos pais ainda reconhece que as suas crianças se tornam mais *capazes de aprender e de tomar boas decisões* ao brincar no espaço exterior pelo facto de testarem situações de resolução de problemas, assim como aprenderem com os eventuais erros que possam ocorrer. Por fim, cerca de

8% desta população assume que a sua criança se tornará mais *resiliente* por aprender a lidar com as adversidades.

Os pais admitem que a sua criança, ao brincar na rua, se torna mais *saudável e corajosa (por correr riscos)*, no entanto, restringem as brincadeiras das crianças ou revelam não terem tempo para brincar com as mesmas na rua. Um momento observado no parque representou exatamente essa ideia:

Ao chegar ao parque a mãe do Sa. diz: “—Cuidado San. não saltes!”

Depois, dirige-se até ao banco que está à porta do parque e senta-se. O San. dirige-se até ao parque, mas rapidamente se apercebe que a mãe não está lá, e então vai ao encontro da mesma. A mãe não lhe diz nada, pois está a mexer no telemóvel. O San. senta-se e ambos ficam a ver o telemóvel, enquanto todas as outras crianças estão a brincar. (Registo de observação n.º 148)

A mãe dirige-se ao filho e diz “—Cuidado San., não saltes!”, quando a criança simplesmente passou a porta do parque infantil. Desta feita, não estará a mãe, através desta interpelação, a condicionar tudo aquilo que a criança poderia vir a fazer naquele parque? Mais uma vez lanço a questão: Estará a mãe a considerar o desenvolvimento e a aprendizagem do seu filho?

Para além de tudo isto, a mãe vira costas à sua criança e senta-se à porta do parque, utilizando o seu dispositivo móvel. A criança, não satisfeita ao ver todos os outros pais a brincarem com os filhos, foi sentar-se ao pé da mãe, sendo ambos, de imediato, absorvidos pelas informações que estavam a ser transmitidas no telemóvel. Neste caso, a manhã desta criança limitou-se à companhia da mãe e de um dispositivo móvel, tendo sido desperdiçadas todas as experiências que poderia ter tido em termos de desenvolvimento motor, ao saltar, correr, trepar e escorregar. Recordando a perspetiva de Sandseter et al. (2020), o jogo arriscado também apresenta benefícios para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente relacionados com o seu desenvolvimento físico, psicológico, social, assim como no de competências de avaliação e gestão de riscos. Ora, se “não pode saltar”, como alerta a mãe em questão, a criança nunca terá oportunidade de desenvolver estas competências, como referem os autores, ao nível não só motor, mas também da socialização com os pares e os/as adultos/as ali presentes, que acabou por ser nula. Esta foi uma manhã planeada pela equipa educativa como um momento de encontros entre pares e adultos, um lugar para testar limites nas brincadeiras,

de novas descobertas e aprendizagens, mas que, para a criança, acabou por se converter no bombardeamento tecnológico que em nada se enquadrava no momento.

No dia em que tivemos a oportunidade de nos dirigir até ao parque, desta vez sem os pais, foi muito interessante compreender as diferenças na postura desta criança. Na primeira experiência demonstrou-se bastante ativa, correndo por todo o lado e brincando nas estruturas existentes. Desta forma, podemos reconvocar a teoria de *Bronfenbrenner*, que explicita o desenvolvimento do indivíduo valorizando a sua relação com o ambiente. Considerando que esta criança esteve no mesmo espaço, mas com pessoas diferentes, a sua postura também se alterou, tal como se verificara com o Be.

Bhering & Sarkis (2009) apresentam esta teoria como a visualização do indivíduo não só como produtor, mas também como produto do desenvolvimento, já que esta é detentora de crenças, valores e experiências próprias. Torna-se importante avaliar e compreender todos os sistemas em que a criança está inserida, destacando não apenas a sua interação em desenvolvimento com outras pessoas, mas também com objetos e símbolos. Considerando os diferentes níveis e sistemas ambientais, a teoria enfatiza a importância de considerar múltiplos níveis de influência no desenvolvimento humano. Assim sendo, no caso desta criança, foi extremamente importante compreender de que modo se comporta ou que práticas tem por hábito adotar junto da sua família. Esta abordagem foi fundamental para orientar políticas e práticas que promovem o bem-estar e o desenvolvimento saudável das crianças e das suas famílias.

Em suma, reflito que mais importante do que avaliar certos comportamentos, torna-se primeiramente importante compreender e (re)avaliar as práticas e atitudes para com as crianças e as suas famílias. É preponderante consciencializar os pais de que o espaço exterior pode oferecer inúmeras aprendizagens, faça frio, chuva ou sol. A sua criança estará certamente mais preparada para eventuais tomadas de decisão acertadas se tiver uma boa relação com o espaço exterior e aquilo que esta lhe pode oferecer. Brincar no exterior muitas vezes envolve interação com outras crianças, oferece um cenário ilimitado para a imaginação das crianças, ao explorarem e interagirem com a Natureza. Assim, beneficiando de práticas de exploração e brincadeira no exterior, a criança irá tornar-se certamente mais autónoma, saudável, feliz e resiliente.

À laia de reflexão, levantam-se-me, porém, duas questões: se os 12,5% dos pais continuarem a condicionar as brincadeiras das crianças apenas porque está frio ou chuva, irão as crianças continuar a ter um conhecimento aprofundado da realidade? ou estarão estes adultos a condicionar o seu desenvolvimento e aprendizagem apenas em prol do seu próprio conforto ou superproteção?

4.5. Síntese dos resultados

A análise dos dados recolhidos permite destacar, mais sinteticamente, e no que respeita às concepções dos pais acerca do ambiente em que as suas crianças brincam, a deteção de barreiras claras ao brincar no JI, incluindo no espaço exterior. Relativamente ao espaço exterior da OS em estudo, compreende-se que necessita de uma reconfiguração total. Os pais manifestam a importância de os filhos brincarem com elementos naturais, no entanto, as crianças que frequentam a Instituição não têm essa oportunidade. Nesse sentido, o presente estudo pode auxiliar a OS a compreender o que pode mudar neste espaço, como, por exemplo, introduzindo materiais naturais como madeira, areia (e no caso, autorizando às crianças a utilização da respetiva caixa), água e pedras; ou mesmo inserindo novos materiais como carrinhos de mão, triciclos, pás, baldes, entre outros. Ao repensar este espaço, as crianças teriam mais oportunidades para se desafiarem, compreenderem os riscos e, conseqüentemente, tomarem decisões acertadas. Tudo isto contribuiria para promover a autonomia das crianças, pois passariam tempo de qualidade no espaço exterior, aproveitando todos os materiais introduzidos e a organização do próprio espaço. Para além disto, importa salientar que não somente os/as educadores/as devem ser sensibilizados, como também os próprios pais das crianças, de forma a repensarem a sua postura em relação à ação lúdica dos seus filhos, dada a premência, como se referiu já, de as crianças se reconectarem com a Natureza e com tudo o que esta tem para lhes oferecer.

O presente estudo revela que existem muito mais barreiras do que facilitadores ao brincar no espaço exterior, desde a postura dos pais, ao espaço onde as crianças brincam, como se movimentam e os materiais que utilizam. Urge, no entanto, contrariar esta tendência e dar a oportunidade às crianças para explorem o espaço, colocá-las em situações fora da sua zona de conforto, com o intuito de testarem os seus próprios limites. Só assim serão capazes de compreender o seu próprio corpo perante um desafio ou mesmo uma situação arriscada. A criança que se depara com este tipo de situações será certamente mais confiante, autónoma, resiliente, feliz e saudável, porque irá perceber que tomou uma decisão pela sua própria vontade e não pela vontade ou imposição de um adulto (Barros, 2015).

Para além do papel do adulto nesta temática, é ainda importante compreender que infelizmente os espaços urbanos para brincar, muitas vezes, não estão preparados para receber crianças autónomas, por isso, é igualmente importante que se tomem decisões acertadas em termos governamentais e municipais sobre políticas centradas na infância (Neto, 2004). A “cidade do futuro”, como refere Neto (2004), inclui a requalificação da rua como um lugar de encontros, de renovação dos espaços e com qualidade ambiental. Pensando nesta perspetiva e sabendo que as crianças vivem no sétimo país mais seguro do Mundo, sabemos que as crianças terão um maior aproveitamento do espaço exterior, com adultos responsáveis e seguros pela decisão que tomaram ao oferecer a possibilidade à sua criança de brincar autonomamente na rua, na procura de novas descobertas, com vivências certamente verdadeiras, num ambiente rico e repleto de aprendizagens.

Pretende-se ainda que, gradualmente, as equipas educativas das organizações socioeducativas sejam sensibilizadas para a mudança na sua perceção relativamente a um estilo de vida saudável, uma vez que é urgente reconhecer a importância de movimentar-se e aprender fora de uma sala. Para além disto, pretende-se que os/as adultos/as se mostrem dispostos a alterar a sua postura superprotetora (evidenciada apenas porque têm medo que as crianças se magoem), porque se partirmos de uma perspetiva macrossistémica para uma perspetiva microssistémica compreendemos que as crianças serão, com toda a certeza, mais autónomas e felizes.

No fundo, e relacionando com a Teoria de Bronfenbrenner (Barreto, 2016), é necessário que, no microssistema da criança, pais e equipas educativas estejam mais presentes, atentos, que as deixem passar mais tempo no exterior e estejam dispostos a deixá-las correrem mais riscos nas suas brincadeiras. Importa também, pois, que de um ponto de vista mesossistémico, não só a OS em estudo requalifique o seu espaço, mas que o Município em que se insere se mostre igualmente sensível à renovação dos espaços infantis e urbanos, criando ambientes mais ricos, estimulantes e seguros para as crianças. E ainda que, ao nível do exossistema, estas ações (e outras) do Município afetem indiretamente as decisões dos pais, tornando-os mais conscientes sobre a importância do ambiente na aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, mais propensos a oferecer-lhes oportunidades para a liberdade de descoberta.

Torna-se por isso fundamental que a cultura e políticas locais e nacionais apoiem e valorizem o brincar enquanto elemento fulcral no desenvolvimento da criança (macrossistema). Só estas mudanças perpetuadas ao longo do tempo, tanto nas práticas profissionais, educativas, parentais, como políticas poderão influenciar significativamente o ambiente em que as crianças crescem e aprendem (Cronossistema).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| " | | " |

“A identidade profissional corresponde a uma **construção** inter e intra pessoal, (...) desenvolve-se em contexto, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48).

O percurso por mim realizado, em ambas as Práticas Profissionais Supervisionadas I e II, com incidência, respetivamente, nas valências de creche e JI, tiveram um impacto fundamental na construção da minha profissionalidade. Até então, apenas teria sido possível situar-me relativamente a pressupostos teóricos, num contexto académico e, no que respeita à prática, num período breve, devido à situação pandémica vivida. Na verdade, e tal como esclarece Figueira (2017), as práticas pedagógicas assumem-se como fundamentais no processo de formação inicial dos futuros educadores de infância, uma vez que lhes permitem adquirir as ferramentas essenciais e a tomada de consciência da dificuldade e responsabilidades associadas à profissão.

Na procura deste caminho de identidade profissional, tornou-se-me imprescindível interligar a prática e a teoria, reconhecendo a sua indissociabilidade. Como tal, foi-me possível estabelecer uma relação coerente e fundamentada entre a reflexão sobre a profissão e a própria prática.

Salientando o conceito de **construção** da minha identidade enquanto futura educadora de infância, poderei associá-lo a um caminho que vim percorrendo e consolidando ao longo das práticas, configurando-se num espaço e tempo de “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (Tomás & Gonçalves, 2019, p. 168). Um caminho prático que também, desta forma, permitiu que todas as inseguranças e incertezas se tornassem experiências, e que estas desencadeassem novas descobertas e novas aprendizagens, num espaço de constantes (re)posicionamentos no (e pelo) caminho que me propunha traçar.

Sarmiento (2009), a respeito, considera que a identidade profissional se trata de um processo mutável, que valoriza o indivíduo e o poder que possui em reconstruir significados e ações, tornando o seu processo identitário mais rico e completo na sua globalidade. É, nesta linha atuação, que procuro que o meu processo de construção

identitária seja um espaço onde tenha a oportunidade de me reposicionar e adquirir novos conhecimentos, partilhando experiências que enriqueçam a minha prática e respeitando as crianças, a equipa educativa, as famílias e a comunidade. Com efeito, assumo que a minha formação será quase eterna, uma vez que acredito que aprendemos através das vivências com as crianças. Não somos só nós que acompanhamos o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; também elas nos “dão a mão” e conduzem este caminho com novos ensinamentos. Assim, pretendo conduzir a minha prática através da construção de novos saberes, experiências, observando, escutando, refletindo sobre a minha ação, planificando em função dos interesses e das necessidades do grupo de crianças, num ato flexível e intencional, avaliando novamente através de uma reflexão diária, num processo de questionamento da minha própria ação, introduzindo e construindo novas perspetivas.

Nestas situações de questionamento e reflexão, torna-se preponderante compreender a qualidade das relações que se estabelecem diariamente porque, tal como afirmam Tardif e Lessard (2012), citados por Sarmiento et al. (2018), “as relações constituem-se em elementos imprescindíveis de uma situação de ensino e aprendizagem, de um trabalho pautado nas interações humanas” (p. 170). Como tal, o processo reflexivo permitiu-me reunir informações para avaliar, questionar e refletir sobre a prática educativa, a rotina diária, a gestão dos comportamentos, bem como sobre a qualidade das relações interpessoais, tanto entre as crianças, como entre as crianças e os/as adultos/as, e entre próprios os/as adultos/as. Segundo Sarmiento (2009), a promoção de ações éticas fundamentadas na reflexão crítica é uma das bases principais desta profissão, e é no processo de identidade profissional em educação de infância que se definem um conjunto de princípios, valores e investimentos positivos nas potencialidades das crianças. Reconheço, e em concordância com a autora supracitada, que a abordagem para garantir um processo educativo estável passa pela partilha de responsabilidades, colaborando com todos os profissionais, estabelecendo uma base de confiança e, essencialmente, de comunicação.

Assumindo, primeiramente, as crianças como “atores sociais plenos, competentes, ativos e com “voz”» (Tomás, 2007, p. 45) e compreendendo as especificidades de cada

uma, é imperativo pensar a prática pedagógica na adequação de espaços e tempos que transmitem confiança e respeito.

Destaca-se a valorização da infância como uma categoria social e a concepção da criança como sujeito de direitos, e não apenas objeto de regulação e de intervenção adulta. Dito de outro modo, a criança deve ser reconhecida como um sujeito com ação e voz. Desta forma, pude confrontar em primeira pessoa o quão ativas são as crianças da sala, partilhando sempre a sua opinião durante as reuniões ou mesmo em situações recorrentes do seu dia-a-dia. Para além disto, as crianças são constantemente convidadas a partilhar o que pretendem fazer e com quem o querem fazer, tal como sugere o seguinte registo:

“Assim que termina a Educadora F. diz “Agora vão pensar na vossa planificação. Alguém já sabe o que vai fazer?” A Ma. e o Fr. levantam o braço e a Ma. responde, de imediato, “Vamos brincar juntos.” O Ar. por consequência levanta o braço e a Educadora F. passa-lhe a palavra, “Eu vou brincar com eles, vamos para os blocos e fazer uma casa.” Quando terminam de partilhar a sua planificação em grande grupo a Ma. dirige-se até à mesa redonda para fazer um desenho para o seu avô e o Or. junta-se ao Ar. E ao Fr.” (Registo de observação n.º 23 – 11 de outubro de 2023)

Hoje, pela oportunidade que tive de experienciar este tipo de situações, acredito, cada vez mais, que ao considerar a criança como agente do seu próprio processo educativo, se lhe oferecem oportunidades para que exerça um papel ativo perante as diversas dimensões pedagógicas, observando, escutando e criando múltiplas possibilidades de participar e colaborar ativamente no processo de construção de conhecimento, criando um espaço onde tenha a oportunidade de vivenciar as primeiras experiências de vida democrática, tal como assume Vasconcelos (2007). Torna-se, por isso, preponderante assumir a criança como um ser possuidor de direitos: do direito à “voz” e a ter opinião, tal como corrobora Tomás (2007, p. 45). Por vezes, surgem algumas dúvidas em relação à primeira infância, no que diz respeito à sua “voz”, por visar bebés ou crianças pequenas que ainda estão a adquirir a linguagem, devendo, por isso, o conceito de “voz”, na infância, ser abordado de forma ampla, considerando múltiplas formas de comunicação e respeitando as diferentes linguagens das crianças, considerando-se, como ainda esclarece Tomás (2014, p. 137), como “ator[a]s sociais participativ[a]s” e cidadãos ativos. Foi nesta linha de pensamento que orientei todas as minhas ações na prática, interagindo socialmente com elas, oferecendo espaços e tempos de interação, não só em grande grupo, como a pares. Especialmente na PPS II, compreendi

o quão importantes são estes momentos, e, por isso, pretendo planeá-los, na minha prática futura, como momentos de partilha de uma relação coletiva.

Coutinho (2005) refere que “propiciar espaços de vivência para as culturas infantis, exige [ao/à educador/a] um olhar diversificado, [...] conhecer os enredos das vivências infantis, [...] propor para e com as crianças, dando[-lhes] a possibilidade da participação e principalmente reconhecendo que educar e cuidar as crianças pequenas compreende desafiar-las, criar possibilidades de se viver o imprevisto, o lúdico, a fantasia e de se expressar em múltiplas linguagens.” (pp. 12-13). Tendo tido a oportunidade de me inserir num contexto onde a multiculturalidade esteve patente ao longo da minha prática, procurei apoiar as crianças neste processo de humanização, adotando uma postura ética, que procura mediar culturalmente, assumindo o encontro de culturas que reflete acerca da sua prática regularmente. Contemplo as organizações socioeducativas como um espaço onde diferentes culturas se encontram e se entrelaçam. Reconheço a importância de envolver as famílias nos diferentes momentos, criando um ambiente enriquecido que representa as diversas culturas. Tive a oportunidade de observar o interesse dos pais em participar ativamente em Projetos, através do clima de “boas-vindas” que a equipa da sala proporciona, tal como é explícito no seguinte registo:

“A mãe da Ll. sugeriu à Educadora F. que o grupo de crianças conhecesse a sua amiga P., e assim marcaram este encontro para hoje. Ao chegar, P. saudou calorosamente o grupo de crianças e as educadoras, apresentando-nos de seguida uma canção muito conhecida na Índia, de um filme antigo. Depois, tivemos a oportunidade de dançar ao som dessa canção e aprendemos algumas palavras relacionadas com o traje típico da Índia que P. usava. A Ja. surpreendeu-nos ao falar com P. em hindi. Foi uma manhã muito bem passada, repleta de aprendizagens interculturais e momentos divertidos.” (Registo de observação n.º 127 – 3 de janeiro de 2023)

Desta forma, podemos incluir as vivências familiares que refletem a humanidade e não apenas uma visão infantilizada. Reconheço a importância de estabelecer uma relação de parceria com as famílias, envolvendo-as no processo educativo e respeitando as suas perspetivas e experiências. Estou disposta a ouvir e a aprender com elas, promovendo uma relação de confiança e de diálogo aberto. Considero este exercício como uma expressão de cultura cívica e democrática, pois valoriza a diversidade, o respeito pelas diferentes culturas e promove uma convivência entre todas as pessoas envolvidas no contexto.

Transpondo-me para aquilo que foi a experiência da PPS I, onde me deparei com um grupo de bebês num espaço de creche, posso referir que esta foi uma experiência que representou grandes desafios para mim e, conseqüentemente, alguns receios e inquietações, onde tive a oportunidade de, mais uma vez, (re)posicionar-me em relação à minha ação, no que respeita ao contexto em questão. Tive a oportunidade de estabelecer uma relação de parceria com toda a equipa educativa da sala que me integrou no grupo de forma instantânea. Consegui criar uma boa relação com os bebês da sala e fui progressivamente adequando a minha prática, desenvolvendo estratégias e atitudes adequadas a esta faixa etária. Ao longo do período em que acompanhei o grupo, revelei algumas dúvidas, inseguranças e inquietações que tiveram um profundo pesar nas minhas reflexões sobre a educadora que ambiciono ser e as práticas que pretendo desenvolver. Foi um processo intenso e exigente, que caracterizo como “uma montanha russa”, pelos momentos bons, mas também alguns menos positivos. No final, senti que foi um caminho deveras enriquecedor, com aprendizagens que completaram esta experiência como impulsionadora de um futuro risonho, rodeada de excelentes profissionais. A equipa da sala teve um papel significativo ao longo do meu percurso, pela entrega e dedicação que demonstra pela sua profissão, mas acima de tudo por acompanhar todas as conquistas, desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Principalmente, por acreditar numa prática que, com toda a certeza, será significativa por acarretar tanta responsabilidade para estas profissionais.

Já a PPS II, foi dotada de uma experiência muito positiva onde desenvolvi uma relação com as crianças, as famílias e as profissionais que me acompanharam ao longo deste percurso. Foi neste contexto que tive a oportunidade de desenvolver práticas em que o grupo de crianças participou diariamente em todas as propostas, incluindo nos projetos que tanto enriqueceram o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas. Os projetos desenvolvidos, em torno da MTP, para mim, solidificaram a ideia de que a aprendizagem é um processo dinâmico, exigindo constante reflexão e disposição para transformar desafios em oportunidades de crescimento. Hoje, reconheço a importância de adotar uma postura de escuta ativa e observadora, valorizando as vozes das crianças e reconhecendo o papel central que desempenham como sujeitos e agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Para além disto, ainda reforcei a minha convicção na

promoção de práticas educativas centradas nas necessidades e interesses das crianças, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais significativo e participativo.

Pretendo ainda salientar o clima positivo e responsável entre a equipa educativa da sala, tendo sido muito calorosamente integrada na/pela mesma, como, aliás, descreve o seguinte registo de observação:

“A partir do dia de hoje haverá um momento reflexivo todas as segundas-feiras, pelas 15:15 entre a Educadora e a Auxiliar da sala. Tal como já seria de esperar as mesmas integraram-me neste momento e tivemos a oportunidade de abordar alguns temas acerca do grupo de crianças, assim como sobre a instituição.” (Registo de observação n.º 34 – 16 de outubro de 2023)

Este aspeto demonstrou-se extremamente importante, uma vez que, através do diálogo, as opiniões de ambas as profissionais eram valorizadas; as tarefas diárias eram distribuídas de forma equitativa, evidenciando um trabalho de apoio e respeito mútuo. É certo que futuramente tenho como premissa a importância do trabalho em equipa, valorizando a colaboração, o respeito, a confiança e a interajuda, promovendo uma ação uníssona, conjunta e harmoniosa.

Em ambos os contextos me foi possível contactar com diferentes modelos pedagógicos, nomeadamente, o Movimento da Escola Moderna e a Pedagogia-em-Participação. Ambos apresentam práticas pedagógicas e instrumentos com os quais me identifiquei e reconheço uma mais-valia futura.

No que respeita à investigação realizada, confesso que se tornou imprescindível para a construção da minha profissionalidade, já que tive a oportunidade de compreender a visão dos pais, da educadora e da AAE, de forma mais direta. Para além disto, foi-me possível, por esta prática investigativa, indagar e cruzar estas informações com as vivências das crianças, e compreender o quão importante é oferecer oportunidades de exploração do espaço exterior, envolvendo as famílias neste processo. Assim sendo, tenho em mãos a oportunidade de adequar os conhecimentos adquiridos na minha prática futura.

Tal como referem as autoras Ferreira e Tomás (2020), é preponderante pensar em desenvolver práticas participativas, democráticas e inclusivas, onde as crianças são escutadas, e fazem parte do seu próprio processo de tomadas de decisão, e onde o **brincar** constitui “um dos seus direitos básicos, mesmo que os seus resultados, por muito diversos e (in)visíveis, não sejam mensuráveis” (p. 24). Para além de ser um direito reconhecido pela ONU, desde 1989, na Convenção dos Direitos da Criança, como futura educadora

de infância, também reconheço a importância do brincar no desenvolvimento das crianças. Em concordância com as referidas autoras, pretendo proporcionar apoio, no que diz respeito à organização do espaço, tempo e materiais de forma a promover suas atividades de brincar desempenhando um papel facilitador, criando condições para que as crianças possam gerir seu próprio brincar, sem interferência direta da minha parte (Ferreira e Tomás, 2020). Ao participar no brincar, irei respeitar as brincadeiras das crianças, apoiando os seus pensamentos e ações lúdicas, refletindo sobre as minhas intervenções pedagógicas, evitando centralizar o/a adulto/a, com o intuito de garantir o máximo de liberdade, criando condições e oportunidades para que as crianças possam explorar ativamente a construção dos seus próprios mundos de brincar (Ferreira & Tomás, 2020). Pretendo observar atentamente as crianças durante as suas brincadeiras, com o objetivo de compreender as singularidades, motivações, interesses e expressões das suas culturas próprias da infância. Estarei sempre disponível para brincar com as crianças, estimulando-as e desafiando-as a experienciar situações arriscadas, ampliando o seu mundo e as suas possibilidades, respeitando o seu protagonismo e evitando impor ou intervir de forma excessiva nas suas brincadeiras, adaptando-me às suas necessidades e desejos, proporcionando-lhes um ambiente de liberdade e criatividade (Sarmiento, 2013).

Através deste processo de construção, percebo que o caminho que estou a percorrer está repleto de (re)posicionamentos, (re)considerações e reflexões constantes. Assumo-me em constante mutação e evolução, à medida que aprofundo a minha identidade profissional, fundamentada em valores democráticos e éticos que garantam o respeito pelos direitos das crianças. Neste percurso, valorizo a importância de proporcionar espaços e momentos para ouvir e ser ouvido, promovendo um ambiente inclusivo e participativo, onde o diálogo aberto permite que todos possam interagir e descobrir diferentes perspetivas, e enriquecendo, assim, o processo de aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento. Reconheço a importância de cada criança onde a sua “voz” é valorizada e respeitada. Procuro um ambiente que fomenta a troca de ideias e experiências, promovendo uma cultura de respeito e aprendizagem mútua. Pretendo estimular a sua autonomia e participação ativa, proporcionando-lhes oportunidades para expressarem as suas ideias, os seus interesses e culturas.

Concluo este capítulo da minha vida comprometida com uma visão de crescimento contínuo, onde procurarei adquirir novas perspectivas e, conseqüentemente, ampliar as minhas aprendizagens nesta troca constante com as crianças e todos os agentes educativos, assim como atender às suas necessidades e aos seus interesses, bem como aos das suas famílias. Estou consciente de que este percurso foi enriquecedor e desafiador, mas mantenho-me determinada a abraçar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, visando valores de respeito e proporcionando oportunidades às crianças para descobrirem o mundo que as rodeia, conectando-as com a Natureza perante situações de risco, de reflexão e participação ante o seu próprio processo educativo, com o intuito de lhes oferecer a autonomia patente na premissa de viabilização enquanto cidadãs livres e ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Finalizado este percurso, enquanto aluna e estagiária, reconheço a pertinência da competência investigativa, aliada à prática profissional supervisionada, onde a observação direta e o estudo revelam que as suas dimensões relacionais culminam em aprendizagens significativas. As experiências e aprendizagens adquiridas, tanto no contexto prático como na minha prática investigativa atribuíram novos sentidos à minha ação enquanto futura educadora de infância. Este percurso permitiu-me articular os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, que me permitiram desenvolver as minhas capacidades e aprender junto das equipas educativas e dos grupos de crianças com características tão distintas.

Posto isto, e visando o enriquecimento da minha atividade profissional, acredito que não devo prescindir de quaisquer possibilidades e oportunidades de expandir o meu conhecimento. É, portanto, nesta lógica que procuro construir a minha identidade profissional, numa perspetiva de reflexão e formação contínua, e reconhecendo neste processo contínuo de construção o caminho percorrido – e a percorrer –, rico em possibilidades de me reposicionar, bem como realizar considerações e reflexões de modo a poder praticar a minha ação com base nessas aprendizagens.

Relativamente ao estudo realizado, no que se refere à abrangência e limitações da investigação, muito mais haveria a ser analisado e compreendido, por tratar-se de estudo exploratório prematuro, principalmente no que respeita à compreensão das conceções dos pais, suportado numa amostra reduzida e apenas situada contextualmente. Reconheço, por isso, o interesse de, numa investigação futura, a mesma amostra poder ser utilizada na combinação das perspetivas de outros intervenientes, como as crianças, educadores/as de infância e/ou auxiliares de ação educativa, podendo, assim, contribuir para um maior conhecimento sobre as conceções dos pais relativas ao ambiente e ao brincar na Educação de Infância. Num futuro próximo, pretendo, até, cruzar os dados recolhidos com uma colega que realizou o estágio na mesma Instituição, de forma a alargá-los no contexto e expandir o estudo, através, inclusivamente, da elaboração de um artigo científico conjunto.

Finalmente, concluo esta etapa com o sentimento de dever cumprido, depois de cinco anos em que desenvolvi competências que me fazem acreditar que a criança é

detentora de um papel ativo e que, através de uma relação adequada, de parceria e reciprocidade, as crianças terão espaço para crescer, aprender e tornar-se cidadãs ativas.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Agostinho, K. (2015). *A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. Da Investigação às Práticas*. 6(1), 69 – 86. Universidade Federal de Santa Catarina. Consultado em https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90/pdf_18
- Almeida, T. (2019). Revisitando a metodologia de trabalho por projeto. *Primeiros Anos*. Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/11/06/revisitando-a-metodologia-de-trabalho-por-projeto/>
- Azevedo, N. D. A. P. R., Alves, M. G., Gonçalves, T., Nascimento, A., Couceiro, M., Neves, C., ... & Guerrero, A. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*.
- Barreto, A. (2016). Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicologia em Revista*, 22(2), 275-293.
- Barros, M. I. A. (2015), O risco de dizer ‘Não pode, é perigoso!’. *Conexão Planeta*. <https://conexaoplaneta.com.br/blog/o-risco-de-dizer-nao-pode-e-perigoso/>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 255-272.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of pre-school behaviour. *Genetic Psychology Monograph*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103.

- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando praticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Education*, 72, 90-92.
- Bhering & Sarkis. (2009). *Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil*.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora. P. 11-39.
- Cristeto, A. (2019). “*Vamos à rua*” – o brincar no exterior na creche e no jardim de infância. Dissertação de Mestrado: Instituto Politécnico de Setubal.
- Coutinho, A. M. S. (2005). *Culturas infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da educação infantil*, 7(12), 1-14. Consultado em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9810>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In European Sociological Association (Eds.), *Congress proceedings 10th Conference of the European Sociological Association* (pp. 1-18). ESA.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta*

é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Edições Afrontamento.

Ferreira, D. (2010). *O Direito a brincar. Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12-13.

Ferreira, A. M. F. (2015). *Interação criança-espço Exterior Em Jardim De infância*, Universidade de Aveiro.

Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Revista UFSM Educação*, 45, 1-28. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/54739>.

Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Formosinho, J. & Parente, M. C. (s.d). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. In Parente (Ed.), *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 49 – 77). Universidade do Minho.

Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. New York: Taylor & Francis.

Goldschmied, E. Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.aed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFECT) (s.d.). *Instituição de ensino superior em Belo Horizonte, Minas Gerais*. Consultado a 8 de abril em <https://www.ifmg.edu.br/conselheirolafaiete/noticias/anexos-noticias/apostila-introducao-a-estatistica-ifmg-cl.pdf>
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de educação de infância*, 90, 4-7.
- Lester, S. and Russell, W. (2010) *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working Paper, 57. Bernard van Leer Foundation
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Marchão, A., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, 27-41.
- Mayring, P (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Springer.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2 (2).
- Miguel, I., Valentim, J. P., & Carugati, F. (2009). *Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão Reduzida: Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Form*. *Psychologica*, (51), p. 169-188.

- Moore, G., O'Donnell, L., & Sugiyama, T. (2012). *The children's physical environments rating scale (CPERS5)*. Australian Early Childhood Association.
- Moore, G. (2012). *Escala de Avaliação dos Envolvimentos Físicos das Crianças (CPERS5)*. (M. Moreira, R. Cordovil, F. Lopes, G. Veiga, J. Pereira, C. Luz & J. Jacinto, Trad.). (Obra original publicada em 2012).
- Neto, C. (2004). *A atividade física e as «culturas de infância»: aspeto negligenciado no modelo de formação desportiva*. Povos e Culturas, (9), 301-316.
- Neto, C. (2004). *Desenvolvimento da motricidade e as culturas da infância*. Educação física: Intervenção e conhecimento científico, 2-13.
- Neto (2020). *Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., Lopes, F. (2017). *Brincar em cascais*. Cascais: CERCICA, CRL.
- Oliveira- Formosinho, J. Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Kishimoto, T. (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Brasil: Thomson Learning.
- Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Universidade do Minho (Portugal).
- Parente, M. C. C. (2015). *Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem*. Universidade do Minho. Consultado em <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/53608>

Projeto Educativo (2022/2025).

Pombo, A. (2019). *Métodos de Recolha de Dados em Comportamento Motor*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Pombo, A., Rocha, C. & Luz, C. (2023). *Principais Barreiras ao Brincar na Rua – A Percepção dos Pais*. In Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XVI (pp 341-346). Maia Edições: UMaia.

Post,JohannHohmann, M. (2011). *Educação de bebés em–infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas*. Infância e Educação. In Investigação e Práticas. *Revista GEDEL*, (1), 85-106. Porto Editora.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão, & M. I. Miguéns (Ed.), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G. (Coord.), Carvalho C., & Bento (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE), Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.) <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

- Ramos, S. (2018). *Experiência. Origem da Palavra*.
<https://origemdapalavra.com.br/pergunta/experiencia/>
- Reis, J., Friães, R., & Rocha, C. (2021). Crescer com o Risco: Comportamentos das crianças e de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas, em contexto de Jardim de Infância. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 11(2), 4-47.
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação] Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25510>
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. *Locus Soci@l*, (2), 47-65.
- Sarmiento, M. (2013). A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In Ens, R.T, & Garanhani, M. C. (Ed.). *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp.13-46). Editora Universitária Champagnat.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. L., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M. R., Abrantes, N. & Moreira, S. (2017). Introdução. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.) *Brincar e Aprender na Infância*, 7-9 (1a ed.). Porto Editora.

- Sarmento, T. & Carvalho, L. (2017). *Diferentes olhares sobre crianças e creches*. *Revista Humanidades e Inovação*, (4), 8-12
- Sarmento, T., Rocha, S. A. D. R., & Paniago, R. N. (2018). *Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação*. Universidade do Minho. Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57840>
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis*, 33-53.
- Silva, A. & Fossá, M. (2013). *Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. Consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered?. *Early Year*–, 23 (1), 35 - 43.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” – *Participação das crianças e Cidadania da Infância*. *Revista Contexto e Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Revista Interações*, 10(32).

- Tomás, C., & Fernandes, N. (Eds.). (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Eduem.
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2019). *Perfis de estagiários na prática de Ensino supervisionada em Portugal*. Cad. Pesqui., 49 (174), 168-181.
- Tovey, H. (2011). Achieving the balance: Challenge, risk and safety. In J. White (ed), *Outdoor Provision in the Early Years* (86-94). London: Sage.
- Vasconcelos et al. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da educação e construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de “Projeto como Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos* (2a ed.). Bookman.

ANEXOS

| | " | | " | |

ANEXO A. Tabela da
caracterização do grupo
de crianças

| | " | | " |

Nome	Data de nascimento	Idades (outubro)	Idades (janeiro)	Sexo	Nacionalidade	N.º de irmãos/ãs
A.	20/07/2020	3 anos	3 anos	Masculino	Nepalesa	Sim
An.	18/06/2020	3 anos	3 anos	Feminino	Portuguesa	Sim
Ar.	09/10/2019	4 anos	4 anos	Masculino	Portuguesa	Não
Be.	29/03/2020	3 anos	3 anos	Masculino	Portuguesa	Não
Car.	20/11/2020	2 anos	3 anos	Feminino	Portuguesa	Não
Cat.	09/11/2020	2 anos	3 anos	Feminino	Portuguesa	Sim
D.	20/12/2020	2 anos	3 anos	Masculino	Portuguesa	Sim
F.	19/04/2020	3 anos	3 anos	Masculino	Portuguesa	Não

G.	01/10/2020	3 anos	3 anos	Feminino	Portuguesa	Não
H.	05/10/2019	4 anos	4 anos	Masculino	Portuguesa	Não
Ja.	23/03/2018	5 anos	5 anos	Feminino	Portuguesa	Sim
Ju.	16/12/2017	5 anos	6 anos	Feminino	Portuguesa	Sim
Le.	02/11/2020	2 anos	3 anos	Feminino	Portuguesa	Não
Ll.	21/04/2019	4 anos	4 anos	Feminino	Portuguesa/Francesa	Sim
Mar.	07/05/2019	4 anos	4 anos	Feminino	Portuguesa	Sim
Mat.	24/09/2019	4 anos	4 anos	Feminino	Portuguesa	Sim
Mi.	20/01/2020	3 anos	4 anos	Masculino	Portuguesa	Sim
Ol.	14/04/2020	3 anos	3 anos	Feminino	Portuguesa	Sim

Or.	31/01/2020	3 anos	4 anos	Masculino	Portuguesa/Espanhola	Não
Os.	14/06/2020	3 anos	3 anos	Masculino	Chinesa	Sim
San.	28/10/2018	5 anos	5 anos	Masculino	Portuguesa	Não
Sav.	27/11/2020	2 anos	3 anos	Feminino	Portuguesa	Sim
So.	08/03/2019	4 anos	4 anos	Feminino	Portuguesa	Sim
Y.	23/04/2020	3 anos	3 anos	Feminino	Portuguesa	S

ANEXO B. Tabela de
caracterização das
famílias das crianças

| " | | " |

Nomes	Pai		Mãe	
	Nacionalidade	Profissão	Nacionalidade	Profissão
A.	Nepalesa	Proprietário	Nepalesa	Limpeza
An.	Brasileira	Cozinheiro	Brasileira	-
Ar.	Portuguesa	Designer	Portuguesa	Psicóloga
Be.	Portuguesa	Agente Imobiliário	Francesa	Pesquisadora
Car.	Portuguesa	Consultor	Portuguesa	-
Cat.	Brasileira	Professor	Brasileira	CS Agent
D.	Nepalesa	Empresária	Nepalesa	Empresária

F.	Portuguesa	Treinador ginástica	Portuguesa	Animadora
G.	Portuguesa	Analista	Polaca	Contabilista
H.	Portuguesa	Sttkement offic	Portuguesa	Consultora
Ja.	Bangladesh	Comerciante	Bangladesh	-
Ju.	Brasileira	Comercial	Portuguesa	Empresária
Le.	Portuguesa	Hotelaria	Portuguesa	Administrativa
Ll.	Portuguesa	Investigador	Francesa	Arquiteta
Mar.	Portuguesa	Eng. Aeronáutico	Portuguesa	Designer
Mat.	Portuguesa	Emp. Balcão	Portuguesa	Administrativa
Mi.	Portuguesa	Eng. som	Brasileira	Diretora
Ol.	Portuguesa	Analista de negócios	Portuguesa	Administrativa

Or.	Portuguesa	Consultor	Espanhola	Cons. Telecom
Os.	Chinesa	Comerciante	Chinesa	Comerciante
San.	Portuguesa	Operacional de Armazém	Portuguesa	Operacional de Loja
Sav.	Nepalesa	Cozinheiro	Nepalesa	Pasteleira
So.	-	-	Portuguesa	Professora
Y.	Portuguesa	Desempregado	Portuguesa	Emp. limpeza

ANEXO C. Tabela da rotina
diária da Sala 6

| | | | |

Horário	Situação pedagógica
A partir das 08:45	Acolhimento
9.15 – 9:30	Pequeno-almoço
9:30	Reunião da manhã - Planificação do momento de Atividades e Projetos
10:00	Momento de Atividades e Projetos
10:45	Atividades em pequenos grupos / Momento Intercultural
11:15	Reflexão
11:30	Recreio
11:45 / 12:15/ 12:30	1.º almoço – crianças que dormem a sesta; 2.º almoço - crianças com 3 e 4 anos; 3.º almoço – crianças que vão transitar para o 1.º CEB no próximo ano letivo.
14:15	Momento Intercultural / Atividades em pequenos grupos
15:30	Recreio
15:45	Lanche (Momento destinado ao CAF)

ANEXO D. Atividades de
Enriquecimento Curricular-
Tempo de coadjuvação

| " | | " |

Atividades de Enriquecimento Curricular – Tempo de coadjuvação				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
		Música 9h30-10h15 (Sala das expressões)	TIC 9h30-10h15	Inglês 10h-10h30 (Sala de atividades)

ANEXO E. Tabela das
Atividades
extracurriculares

|' '' | | ''

Atividades extracurriculares				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Yoga 1.º grupo - 15:45 2.º grupo- 16:30	Orquestra ORFF 16:00	Dança criativa 1.º grupo - 15:45 2.º grupo- 16:30	Inglês 1.º grupo – 16:00 2.º grupo- 16:45	

ANEXO F. Roteiro ético da
investigação

| | | | |

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada II, assumindo um compromisso com as crianças, as famílias e a equipa educativa, procurei agir de forma ética, orientando-me pelos princípios éticos estabelecidos pela APEI (2012): a competência, onde reconheço a importância do conhecimento integrado, cientificamente fundamentado e em constante reconstrução como base para a minha prática e comprometo-me a desenvolver e aprimorar constantemente as minhas competências profissionais, a responsabilidade, dado que encaro a responsabilidade como uma atitude dinâmica que me permite agir corretamente. Isso requer que apresente diariamente uma atitude atenta e observadora, com o objetivo de oferecer respostas adequadas às necessidades das crianças, famílias e equipa educativa. Valorizo a integridade como um conjunto de atributos pessoais que se manifestam numa conduta honesta, justa e coerente em que me comprometo a agir de acordo com esses princípios, mantendo a minha integridade em todas as interações e decisões. Por fim, o respeito, em que reconheço a importância de respeitar, defender e promover a dignidade intrínseca e inalienável de cada pessoa, comprometendo-me com os/as bebés, famílias e equipa educativa, considerando suas individualidades, valores e perspetivas.

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I
1. Objetivos do trabalho:	Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos” (p. 1).	Fui apresentada à equipa educativa, assim como às crianças, sendo a estagiária que os vai acompanhar durante os próximos meses. Tomás (2011) refere que a promoção de uma ética democrática, todos têm acesso à informação, assim sendo, foi enviado um e-mail às famílias

	<p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a Instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2) “Contribuir para a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p>	informando-as sobre os objetivos, a duração da minha presença e deixando espaço para o esclarecimento de qualquer questão que eventualmente surja.
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1)</p>	<p>A presente investigação não envolve custos para os envolvidos, incluindo às crianças, famílias e equipa educativa. Isso significa que não existem riscos que possam comprometer o bem-estar e a privacidade dos mesmos.</p> <p>Quanto aos benefícios, acredito que as intervenções e propostas pedagógicas realizadas proporcionaram oportunidades significativas, num encontro de significados para as suas ações.</p> <p>Além disso, considero que a investigação trouxe benefícios para a equipa pedagógica. Estive sempre</p>

		presente de forma a ajudar, integrar os meus conhecimentos, receber sugestões e aprender com os outros membros da equipa. Isso permitiu a troca de ideias e reflexões sobre a minha intervenção e prática pedagógica.
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio. Da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	Desde o momento em que a PPS II teve início, informei as famílias e equipa educativa que todas as informações recolhidas iriam-se destinar exclusivamente a fins académicos, garantindo sempre o anonimato dos dados pessoais dos/as envolvidos/as, uma vez que utilizei as iniciais dos seus nomes quando mencionados nos registos escritos, salguei a identidade da Instituição socioeducativa e desfoquei os rostos dos intervenientes nos registos fotográficos.
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>Compromisso com as crianças: “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1).</p>	De acordo com o tema da investigação, considerei necessário observar todas as crianças nos diferentes contextos, não excluindo nenhuma.

	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p>	
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p>	<p>Crianças: Não informei diretamente as crianças sobre os objetivos e métodos de investigação, mas, procurei respeitar os seus interesses e necessidades, sendo eles salvaguardados no decorrer da investigação.</p> <p>Equipa educativa: Através da legitimação das entrevistas, informei as educadoras entrevistadas sobre o porquê da mesma estar a ser desenvolvida. Para além disto, desde o início da prática procurei dialogar, refletir e debater, em contexto de conversas informais sobre os objetivos e métodos adotados na investigação.</p> <p>Pais: Através da legitimação do inquérito por questionário procurei que os pais estivessem</p>

		informados sobre o objetivo e métodos da investigação.
6. Consentimento informado	<p>Princípios:</p> <p>“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p>	<p>Desenvolvi um protocolo de consentimento informado (Anexo G), com o intuito de pedir autorização para realizar registos fotográficos, mencionando que a identidade iria sempre ser salvaguardada e que poderiam alterar o consentimento sem nenhum prejuízo à criança.</p> <p>Importa ainda salientar que, ao capturar registos fotográficos, estive atenta às reações das crianças, de modo a compreender se exista um consentimento e/ou assentimento por parte das mesmas.</p> <p>No que diz respeito às entrevistas realizadas às educadoras, foram elaboradas questões de legitimação, sendo as entrevistas de carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>No que diz respeito à realização do Portfólio de uma das crianças da sala 6, foi também realizado</p>

	<p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a Instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	<p>um protocolo de consentimento informado, de forma que os pais autorizassem a realização do mesmo. (Anexo H)</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Assim que terminar a investigação pretendo partilhar os seus resultados com todos/as os/as envolvidos/as, nomeadamente à equipa pedagógica, às famílias e ao contexto socioeducativo, dado que envolve algumas pessoas que integram a organização socioeducativa. Torna-se de extrema importância partilhar a investigação, dado que permite que todos os intervenientes conheçam e compreendam o que foi investigado durante a prática. Ao envolver a equipa pedagógica, posso promover a partilha de conhecimentos e experiências que relato ao longo de todo o relatório.</p>

<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a Instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p>	<p>É possível constatar que a minha prática teve um contributo positivo para o grupo de crianças, tanto através das minhas interações, como nas propostas pedagógicas que realizei.</p> <p>Considero que a minha investigação tem tido um impacto positivo no grupo de crianças, uma vez que, através das minhas interações com as mesmas, bem como das propostas pedagógicas realizadas, procurei proporcionar-lhes momentos de brincadeira, de exploração dos espaços e oportunidades de se desafiarem e conhecerem diferentes contextos.</p> <p>O objetivo principal foi criar momentos que promovessem o brincar em diferentes ambientes e ao implementar propostas pedagógicas, procurei proporcionar-lhes experiências enriquecedoras e adequadas às suas necessidades individuais.</p> <p>Ao perspetivar estes ambientes, sejam eles físicos, materiais ou humanos, tivemos a oportunidade de</p>
--	---	--

	<p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p>	<p>refletir, tanto eu, como os pais, com a equipa educativa de adequar a prática educativa e familiar.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>No decorrer da investigação, tenho a intenção de partilhar todas as informações com os envolvidos no processo, de forma direta e indireta. Durante este processo foram realizados registos fotográficos das crianças que foram partilhados com as famílias. Essa prática tem como objetivo proporcionar uma forma visual de partilha de propostas desenvolvidas com as crianças e envolver as famílias e a comunidade no quotidiano.</p>
<p>10. Tratamento de dados</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p>	<p>Todos os todos os registos relativos a todos os/as envolvidos/as, nomeadamente às crianças e respetivas famílias, equipa educativa e com o contexto socioeducativo, vão ser eliminados no fim da investigação.</p>

	<p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	
--	--	--

ANEXO G. Protocolo de
consentimento informado
para a captação de
fotografias

| " | | " |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Ana Rita Ferreira Cardoso, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2023/2024, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, encontro-me desde o passado dia 2 de outubro de 2023 até ao dia 31 de janeiro de 2024 a realizar o meu estágio na sala 6 do Jardim de Infância.

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

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

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

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

Nome completo do/a criança: _____

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Data: _____

ANEXO H. Protocolo de
consentimento informado
para a realização do
Portfólio

| | ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais do [REDACTED],

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

O portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança que irão referir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, de comentários da mesma, bem como dos adultos envolvidos.

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas as questões de privacidade e confidencialidade, e, assim que estiver concluído, o portfólio ser-vos-á entregue.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o vosso filho [REDACTED], solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização.

Grata, desde já, pela vossa atenção e disponibilidade.

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

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Assinatura da Educadora Cooperante: _____

Assinatura da Educadora Estagiária: _____

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO I. Guião de
entrevista

| " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância e auxiliar de ação educativa

Objetivos:

- Conhecer as conceções da educadora e auxiliar de ação educativa no que diz respeito ao conceito de perigo num contexto de Jardim de infância;
- Conhecer as conceções da educadora e da auxiliar de ação educativa no que diz respeito ao conceito de risco num contexto de Jardim de infância;
- Compreender as conceções de perigo da educadora e da auxiliar de ação educativa influenciam as brincadeiras das crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	A1. Esta entrevista tem como principal objetivo a obtenção de informação necessária à realização de um estudo de caso designado “A conceção de perigo e risco enquanto fatores influenciadores do brincar” A2. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. A3. Autoriza que grave a entrevista? A.4 Assim que tiver procedido à transcrição, poder enviar-lha para sua validação.	

<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação acadêmica? B2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância? B3. Há quanto tempo exerce nesta Instituição? Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p>	
<p>C. Conceção de perigo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a conceção da educadora no que toca ao perigo; ● Perceber se as crianças têm a capacidade de perceber o perigo; ● Compreender se há alguma relação entre o perigo e a segurança das crianças. 	<p>C1. O que entende por perigo? C2. Que situações considera serem perigosas em JI? C3. Sente que, no seu dia a dia, as crianças estão expostas a algum tipo de perigo que ponha em risco a sua segurança? C4. Quais são, no seu entender, a vantagem e a desvantagem de expor as crianças a essas mesmas situações? C5. Considera importante para o desenvolvimento das crianças expô-las a algum tipo de perigo?</p>	
<p>D. Conceção de Risco</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a conceção da educadora no que diz respeito ao risco 	<p>D1. O que entende por Risco? D.2 O que entende ser uma situação de risco no JI? D.3 Considera importante para o desenvolvimento da criança expô-las a algum tipo de comportamento arriscado? D3.1 Se sim, porquê?</p>	
<p>E. Na sala de atividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar os perigos na sala de atividade 	<p>E1. Existe algum tipo de perigo na sua sala de atividades? E1.1 Se sim, fazia alguma alteração na sala de maneira a potencializar, ou não, situações de perigo?</p>	

<p>F. No espaço exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar os perigos no espaço exterior 	<p>F1. Existe algum tipo de perigo no espaço exterior do JI?</p> <p>F1.1 Se sim, fazia alguma alteração de maneira a potencializar, ou não, situações de perigo?</p> <p>F.2 Na sua opinião, quais, se é que existem, as principais barreiras ao brincar no recreio?</p> <p>F.3. Descreva a sua atitude quando supervisiona situações de brincar no exterior?</p>	
<p>G. O brincar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender se são impostas limitações nas brincadeiras das crianças 	<p>G1. Há algum espaço, na Instituição, no qual as crianças não possam brincar?</p> <p>G2. Há algum tipo de material com o qual as crianças não possam brincar?</p> <p>G3. Mediante as suas conceções de perigo limita as brincadeiras das crianças?</p> <p>G.4 Quais as infraestruturas que considera serem importantes para as crianças brincarem no exterior?</p>	
<p>H. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Finalizar a entrevista 	<p>Chegámos ao fim da entrevista. Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente referir em relação aos aspetos mencionados ao longo da entrevista?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade e participação.</p>	

ANEXO J. Transcrição da
entrevista à Educadora
Cooperante

| " | | " |

R: Primeiro que tudo muito obrigada por teres aceitado responder às questões desta entrevista. Aceitas que eu grave esta entrevista?

Educadora F.: Sim, sim está autorizado.

R: Portanto, gostava de saber um pouco sobre o teu percurso, qual é a tua formação académica?

Educadora F.: Eu sou licenciada em Educação Básica. Depois fiz o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Entretanto, integrei o Doutoramento em Educação com especialização em Inovação Curricular.

R: Muito bem. Há quanto tempo estás a exercer funções enquanto educadora de infância?

Educadora F.: 13 anos.

R: E na Instituição estiveste durante quanto tempo?

Educadora F.: 13 anos.

R: Fala-me um bocadinho deste percurso, sei que estiveste em Creche e depois ingressaste no Pré-Escolar.

Educadora F.: Estive 4 anos em Creche. Quando integrei a Instituição fui para uma sala de 1 ano, depois acompanhei esse grupo até aos 5 anos, portanto, 2 anos de Creche e 3 anos de Pré-Escolar. Depois, retomei a Creche e estive novamente 2 anos em Creche e 3 anos em Pré-Escolar e desde então que não voltei à Creche. Estive mais três anos em Pré-Escolar e agora mais um, portanto quatro.

R: Agora quero compreender o que entendes quanto ao conceito de perigo?

Educadora F.: O perigo, na minha conceção, é quando alguém, vamos colocar num sentido muito lato, está ou corre e incorre numa situação que o possa magoar ou que o coloque em risco, não queria utilizar a palavra risco, mas que coloca em risco a sua vida.

R: E que situações é que consideras mais perigosas no JI?

Educadora F.: Em contexto da Instituição?

R: Sim, na sala ou fora dela, o que é que consideras que é perigoso?

Educadora F.: Eventualmente a utilização de tesouras de bico, por exemplo. Uma má utilização de algum equipamento e pronto, acho que é isto.

R: E sentes que no dia a dia as crianças estão expostas a algum tipo de perigo que ponha em risco a sua segurança?

Educadora F.: Sim, na sala não, mas no contexto de recreio sim.

R: De que tipo?

Educadora F.: Por exemplo a cerca que está à volta do recreio é propícia a ter pregos ferrugentos que faz com que eles se possam magoar ou ainda às vezes a falta dos bocados de madeira pode também ser propício a que eles coloquem lá a cabeça e que possam magoar-se.

R: Existe para ti alguma vantagem ou desvantagem em expor as crianças nessas situações?

Educadora F.: Sim, porque assim eles conseguem medi-lo.

R: Consideras então que é importante para o seu desenvolvimento?

Educadora F.: Considero que é importante desde que exista uma adequada supervisão do adulto.

R: Portanto agora, o que é que entendes sobre risco?

Educadora F.: Risco, eles correm sempre o risco de se magoar, por exemplo.

R: E o que é que para ti, numa situação de JI, é um risco para as crianças?

Educadora F.: Partir a cabeça, torcer o pé, mas para mim isso faz parte do crescer, faz parte do crescimento. Obviamente que devemos sempre evitá-lo, de qualquer modo, chama-se lei da gravidade.

R: Ou seja, consideras que é importante para o seu desenvolvimento, é isso?

Educadora F.: Sim e até para a aprendizagem.

R: E tens alguma razão que o justifique a tua opinião?

Educadora F.: Na minha perspetiva eles só conseguirão entender os limites do próprio corpo e os limites do medo se experienciarem situações de risco.

R: Ok, se estiverem expostos a esse tipo de situações.

Educadora F.: Se nós estivermos sempre salvaguardá-los nunca vão ter esse tipo de aprendizagem e, portanto, um dia quando forem adultos não vão conseguir medir essa aprendizagem. Acho que hoje em dia cada vez mais nós tentamos colocá-los em redomas, mas esquecemo-nos que no nosso tempo nós subíamos às árvores, aos muros e ninguém estava lá com um trampolim ou com um colchão para o caso de nós cairmos.

R: E na sala de atividades consegues identificar algum tipo de perigo?

Educadora F.: Não, na sala não.

R: Portanto, no espaço exterior já me disseste que sim, farias alguma alteração para potencializar aquele espaço?

Educadora F.: Sim, deveria ser intervencionado.

R: Que tipo de alterações farias?

Educadora F.: Tinham que ser obras de fundo.

R: Na tua opinião, e se é que existem, quais são as principais barreiras do brincar, no recreio?

Educadora F.: Muitas, o facto de não deixarem as crianças explorarem os canteiros das árvores, porque vão tirar a terra. Terem uma caixa de areia que não pode ser explorada. Terem um triângulo de *Pickler* com o qual as crianças não se podem colocar lá em cima. Haver determinados espaços que as crianças não podem utilizar.

R: E isso tudo acontece porquê?

Educadora F.: Por indicações superiores e por barreiras dos adultos.

R: E em relação à tua atuação e atitude enquanto supervisora nas situações de brincar no exterior?

Educadora F.: Eu deixo-os explorar à vontade, obviamente alertando para determinado tipo de situações, por exemplo a terra, peço que não a tirem para fora dos canteiros, mas ainda assim se tirarem que varram para dentro do canteiro. Não me faz qualquer tipo de problema eles usarem a caixa de areia, embora depois, enquanto adulto supervisor, vão-me chamar à atenção. Eu sou um bocado permissiva em relação a isso, de qualquer modo, depois temos a consequência da permissividade.

R: Dentro da Instituição para ti são os canteiros, a caixa de areia e o triângulo de *Pickler*, existe mais alguma situação ou material que limita as brincadeiras das crianças?

Educadora F.: Colocarem-se em cima das árvores e subirem aos postes. Sendo que, para mim, o subirem aos postes, a mim, causa-me muita confusão porque não considero que tenham segurança suficiente para que eles o façam.

R: Porque achas que estão ferrugentos?

Educadora F.: Sim e para mim não cumprem critérios de segurança para que as crianças possam utilizá-los nas suas brincadeiras.

R: Mediante as tuas conceções sobre o perigo, limitas de alguma forma as brincadeiras das crianças?

Educadora F.: Principalmente com os postes, sim.

R: Quais é que são as infraestruturas que para ti são importantes para as crianças brincarem no exterior?

Educadora F.: Estruturas que permitam trepar, deslizar, descer, escorregas, por exemplo. Mesmo a caixa de areia, não havendo a possibilidade de ter estas estruturas a caixa de areia pode ser um bom instrumento. Por exemplo, cozinhas de lama que em tempos já estiveram, mas retiraram, porque permite uma série de explorações.

R: Porque é que elas foram retiradas?

Educadora F.: Foi tudo na altura em que colocaram a relva.

R: Pois e não podia estar em contacto com a relva porque senão danificada, não é?

Educadora F.: Sim.

R: Pois foi uma escolha. Mas, foi porque o chão já não estava em bom estado?

Educadora F.: Havia Tartan em todo recreio e o chão não estava em bom estado. Veio uma série de chuvas e o chão já não estava bom e com chuva ainda fez pior. O Tartan começou a encolher todo a enrolar e estava perigoso, tanto para nós, como para as crianças. Depois, foi retirada a cozinha de lama que os pais construíram e foi colocado a caixa de areia com a ideia de fazer ao lado uma cozinha de lama um bocadinho mais pequena. Então, de acordo com aquilo que eu tive conhecimento, e o mesmo em relação ao triângulo de *Pickler*, não há autorização da parte do seguro escolar para aquilo estar e, portanto, se alguma criança se magoa, se for ali, pode ser um problema para a Instituição.

R: Pois claro, porque não tem as devidas autorizações. Em relação aos materiais e as infraestruturas há mais alguma coisa que consideras mesmo importante?

Educadora F.: Já disse coisas para trepar, deslizar. *Hm*, não, eu acho mesmo que se colocassem coisas assim era suficiente, porque o recreio também não é muito grande.

R: Então chegámos ao fim da entrevista, foi rápido. Achas que há mais alguma coisa pertinente para dizeres em relação aos aspetos mencionados ao longo da entrevista?

Educadora F.: Não, só que é mesmo pena que neste contexto existam tantas limitações nas brincadeiras das crianças porque depois não permite uma série de criatividade que as crianças têm e que são tão importantes para eles experienciarem.

R: Sem dúvida. Muito obrigada pela disponibilidade.

Educadora F.: De nada.

ANEXO K. Transcrição da
entrevista à AAE

|' '' | | ''

R: Autoriza que eu grave esta entrevista?

Auxiliar T.: Sim.

R: Muito obrigada.

Auxiliar T.: De nada.

R: Primeiro gostava de saber qual a sua formação académica?

Auxiliar T.: A minha formação é o nono ano de escolaridade.

R: E há quanto tempo exerce funções enquanto Auxiliar de Ação Educativa (AAE)?

Auxiliar T.: Há 42 anos.

R: E na Instituição onde está?

Auxiliar T.: Há 42 anos, portanto, foi o meu primeiro emprego.

R: E fale-me um pouco sobre este percurso na Instituição. Sei que a T. já esteve tanto no 1.º CEB, como no Pré-Escolar, certo?

Auxiliar T.: E também passei pela Creche, em diferentes anos. Quando eu iniciei aqui a minha carreira eu tinha 20 anos de idade. Portanto, estive 37 anos em ATL, depois fui para a Creche e estive lá 8 meses e saí por motivos de saúde. Quando saí iniciei o Pré-Escolar e estive 3 anos com um grupo de que acompanhei desde os seus 3 anos de idade. Agora estou com grupos heterogéneos. É assim a experiência que eu tive... para já, estes anos todos fiquei com uma aprendizagem maior, porque apesar de estarem no mesmo edifício são setores totalmente diferentes. Inicialmente eu achava que saía do ATL e ia para o Pré-Escolar e era quase como uma continuação, mas não. Eu tive que aprender praticamente quase tudo de novo. Adorei, foi muito estimulante, mas depois na Creche também gostei. Nunca estive com os bebés, estive sempre com salas de 2 anos e também adorei, mas pronto como fisicamente não poderia estar lá mais tempo porque talvez e, entretanto, com a experiência aqui do Pré-Escolar, que também foi muito boa, acresce, porque não sei, se não fosse o meu problema físico eu tinha continuado a trabalhar por lá. Resumindo e concluindo, gosto de estar por aqui.

R: Agora gostava de perceber o que é que a T. entende por perigo?

Auxiliar T.: Olha o perigo eu estou sempre muito atenta e aqui na escola, muitas vezes, para mim, é muito eminente o perigo. Se calhar eu ainda sou um bocadinho do tempo antigo e olhando para as janelas abertas temos o nosso recreio e, enfim, já apreendi a desmistificar um bocadinho, porque eu sei que eles (crianças) têm de fazer, têm de

experimental, mas pronto eu às vezes até fecho os olhos, tipo “Olha vai acontecer alguma desgraça”, mas não, felizmente isso não acontece.

R: E que situações é que são perigosas no JI?

Auxiliar T.: Aqui no JI, para já, o chão não é nada apropriado para crianças. Pronto, isto tem aqui uma placa de cimento e por cima é revestido por uma peliculazinha de relva sintética que aquilo sempre que eles caem, mesmo que não seja uma queda grande, faz um estrondo enorme. Pronto, depois tem umas grades de madeira, em que eles gostam de estar lá empoleirados e já aconteceu uma ou duas vezes terem caído e aberto o queixo ou a cabeça, enfim, este chão de cimento. Depois tem muitos desníveis, por exemplo eu posso dizer que ainda no outro dia um menino ia a correr e não reparou que aquilo estava revestido de cimento, caiu e fraturou o pulso. Enfim, depois é o subir às árvores, aqui é muito restrito, eles quase que não podem fazer absolutamente nada, pronto. E é pendurarem-se e escorregarem, a casa de banho quando o tempo está húmido ou chão está molhado aquilo ali parece manteiga e eles de vez em quando escorregam e caem. É uma coisa terrível o recreio. Uma das coisas que me apavora um pouco é as escadas, porque quando estamos lá em cima no segundo piso e estamos a descer às vezes eles dão pulos e estou sempre a imaginar quando é que vai ser o dia em que um deles pode cair aqui, enfim.

R: Então sente que eles estão diariamente expostos a esse tipo de perigos que colocam a sua vida em segurança?

Auxiliar T.: Sim, sim, um pouco. Não quero ser assim muito dramática, mas sim. Agora estava a lembrar-me estão aqui umas paletes e então de vez em quando, aliás, no outro dia um menino, já não sei se foi uma mão ou um pé, mas teve de ser cerrada a madeira para se conseguir tirar e desprender a criança. De vez em quando lá fica uma mãozinha entalada, fica o pé lá.

R: E no seu entender existem vantagens ou desvantagens em expor as crianças nestas situações?

Auxiliar T.: É assim, se calhar poderá haver algumas vantagens, mas eu como não gosto de correr esses riscos. Às vezes dizem “ah agora ele magoou-se, mas da próxima vez já não bate ali”, eu entendo que eles têm de aprender e que têm de correr, pronto, mas depois as coisas acontecem e é uma chatice. Até já tivemos vários e-mails que eu li em relação

ao recreio. É assim quanto a mim, por exemplo, na escola do meu neto e nos parques infantis onde vou têm aquele chão e a queda ali amortece bastante. Aqui é mais neste sentido, não é um espaço para crianças usarem.

R: Muito bem. Agora em relação ao risco, o que é que a T. entende por risco?

Auxiliar T.: Entendo por risco, como é que eu hei de explicar. Às vezes eles estão a brincar, por exemplo eles têm ali os pneus e gostam muito de ir brincar lá para cima e metem-se lá dentro e depois querem subir para as colunas de ferro e ficam lá pendurados e às vezes acontece, passa um e puxa uma perna e pumba, lá vai a criança para o chão. Assim como eu também tinha referido à bocado, eles também tentam sempre cada vez avançar mais e fazer novas descobertas do que podem fazer para usufruir das grades, estão ali pendurados, e pronto, aquilo também não está fixo e eles balançam e o risco é maior em relação a cair.

R: E acha importante expô-las a este tipo de comportamentos arriscados?

Auxiliar T.: Pois, olha eu não deixo porque às vezes penso se tiver de acontecer que não seja comigo e então estou sempre “Não andes para aí porque podes cair.” E explico e dou-lhes exemplos e tudo. Eu sou um bocadinho, não sei, não muito bem para falar destas coisas porque tenho sempre medo de tudo, nestas idades e eu também já tive filhos e como se dizia “Todos os olhos são poucos.” porque as coisas acontecem ao nosso lado.

R: E em relação à sala de atividades, existe algum tipo de perigo na sua sala?

Auxiliar T.: Não, penso agora assim de momento que não.

R: E em relação ao espaço exterior. Já me disse que existem espaços como os postes, as cercas, o piso e os seus desníveis, existe mais algum tipo de perigo nesse espaço?

Auxiliar T.: Por exemplo, agora estou aqui e estou a olhar para as salas, os anexos, onde são realizadas as atividades. Por exemplo, algumas vezes, já aconteceu, por exemplo uma criança ir ali a correr e levar com uma porta. Agora estava-me a recordar desse assunto também. Olha os nossos cacifos, quando estamos do lado de dentro, muitas vezes ao abrir a porta vem para fora e estão lá os meninos também, porque nós apesar de termos esse cuidado, às vezes por distração ao abrir a porta com um bocadinho mais de força, as crianças às vezes tão ali a jogar à bola e olha é mais uma porta que magoa.

R: Faria alguma alteração de forma a minimizar ou potencializar estas situações?

Auxiliar T.: Ah, pois, era logo o chão. O espaço só para eles poderem brincar sem estarmos a dizer “Saíam, não vai, não puxes”. Entretanto também temos ali um tanque de areia que está ali há um ano ou dois e os meninos não podem brincar ali. Fez-se aquilo e não se pode brincar, não sei ainda bem porquê, mas nunca me interessou muito em saber porque já são algumas desculpas e pronto. E sim, fazia um chão completamente novo e sem obstáculos, podia ter uns brinquedos como há em certas escolas para eles fazerem umas atividades e era um chãozinho, lisinho, plano onde eles pudessem movimentar-se e brincar sem acontecerem muitas coisas que têm acontecido agora ultimamente.

R: Já me disse que existem algumas barreiras no brincar, impostas pelos adultos.

Auxiliar T.: Ah, sim, sim.

R: Elas existem, mas quais são as principais barreiras nas brincadeiras?

Auxiliar T.: É assim eu até lhes dou liberdade. Deixá-los experimentar com a minha vigia tentar ali minimizar se acontecer alguma coisa. Depois há coisas que por mim não acho que são um perigo, e mesmo porque não podem, às vezes podíamos dizer “Não vás para aí porque é perigoso.”, mas não, é mesmo porque não podem, sem justificação. Não podem ir para o cimento porque magoam-se mais ali do que aqui na relvinha, não podem estar ali debaixo da árvore porque não podem, não podem subir não sei quê porque não podem, é muito não. Este recreio devia ser uma coisa livre e solta e não, é muito exaustivo.

R: Existem esses espaços onde as crianças não podem brincar como a caixa de areia ou subir às árvores. Existe mais algum sítio em que não possam utilizar, ou mesmo materiais?

Auxiliar T.: Materiais não têm praticamente nada e com o que eles costumam mais ou menos brincar é com as bolas. Entretanto com os pneus eles entretêm-se bastante a brincar com os pneus. Pronto depois há ali umas coisas arrumadas, têm um espaço onde arruam os carrinhos dos bebés e às vezes tem lá alimentos e eles gostam de ir para lá comer bolachas e coisas assim, é mais um espaço onde estamos sempre “Não podem ir para aí, não podem mexer.”, coisas assim do género.

R: De acordo com as concepções do perigo, a T. acha que limita as brincadeiras das crianças?

Auxiliar T.: Sim, sim, basta estarmos no recreio. Nós estamos constantemente “Não vás para aí, sai daí, sobe, não podes estar ai.” É não pode, não faz, portanto, limita muito as brincadeiras deles e as descobertas.

R: E quais são as infraestruturas que considera serem mesmo importantes para as crianças brincarem no exterior?

Auxiliar T.: Poderia haver aqueles brinquedos didáticos para terem no recreio, por exemplo, a corda, os arcos, elásticos que quando eu estava no ATL havia muito. Nós com tinta acrílica desenhávamos a macaca para eles brincarem, ainda nas férias, antes da escola abrir. Agora são brinquedos, até houve aqui uma altura em que os pais construíram uma espécie de uma cozinha, com loiças, mas depois foi tudo destruído. Depois havia a madeira que não estava tratada para as crianças que de vez em quando se arranhavam e vinham com farpas e as coisas foram saindo. Há uma tentativa de fazer qualquer coisa, mas possivelmente não são adequadas. Mesmo a manutenção, as coisas são adquiridas perdem, estraga-se e acaba ali, não há mesmo manutenção.

R: Chegámos mesmo ao fim da entrevista. Têm alguma coisa a acrescentar sobre o que falámos?

Auxiliar T.: É tudo agora.

R: Muito obrigada pela disponibilidade.

Auxiliar T.: Obrigada, foi um prazer.

ANEXO L. Árvore
categorial das
entrevistas à Educadora
Cooperante e AAE

| " | | " |

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo	Frequência
Perfil académico e profissional	Formação Académica	Mestrado	Educadora de infância	"Eu sou licenciada em Educação Básica. Depois fiz o Mestrado em Educação Pré-Escolar. (...)" – E.C	1
		Doutoramento		"integrei o Doutoramento em Educação com especialização em Inovação Curricular" – E.C.	1
		3.º Ciclo do Ensino Básico	Auxiliar de ação educativa	"nono ano de escolaridade." - A.	1
	Tempo de serviço	Dos 0 aos 15 anos	13 anos	"13 anos" – E.C.	1
		Dos 32 aos 46 anos	42 anos	"Há 42 anos." – A.	1
		Funções na OS	Creche	"Estive 4 anos em Creche. Quando integrei a Instituição fui para uma sala de 1 ano... Depois, retomei a Creche e estive novamente 2 anos... – E-C. "... depois fui para a Creche e estive lá 8 meses e saí por motivos de saúde..." – A.	2
			Jardim de Infância	"depois acompanhei esse grupo até aos 5 anos... e estive novamente 3 anos em Pré-Escolar e desde então que não voltei à Creche. Estive	2

				<p>mais três anos em Pré-Escolar e agora mais um.” – E.C.</p> <p>“inicie o Pré-Escolar e estive 3 anos com um grupo de que acompanhei desde os seus 3 anos de idade. Agora estou com grupos heterogéneos” – A.</p>	
			ATL	“(…) estive 37 anos em ATL, (…) – A.	1
Perigo	Conceção de Perigo	Conceito	Causa de lesão ou risco	“(…) é quando alguém, vamos colocar num sentido muito lato, está ou corre e incorre numa situação que o possa magoar ou que o coloque em risco, não queria utilizar a palavra risco, mas que coloca em risco a sua vida.” - E.C	1
		Exposição ao perigo	Supervisão do adulto/a	“Considero que é importante desde que exista uma adequada supervisão do adulto”.” – E.C.	1

		Vantagem da exposição ao perigo	Aferir o perigo	<p>“Sim, porque assim eles conseguem medi-lo.” – E.C.</p> <p>“(…)já apreendi a desmistificar um bocadinho, porque eu sei que eles (crianças) têm de fazer, têm de experimentar, mas pronto eu às vezes até fecho os olhos, tipo “Olha vai acontecer alguma desgraça”, mas não, felizmente isso não acontece.” – A.</p>	2
		Desvantagens da exposição ao perigo	Aversão ao perigo	<p>“É assim, se calhar poderá haver algumas vantagens, mas eu como não gosto de correr esses riscos. Às vezes dizem “ah agora ele magoou-se, mas da próxima vez já não bate ali”, eu entendo que eles têm de aprender e que têm de correr, pronto, mas depois as coisas acontecem e é uma chatice. (...) Aqui é mais neste sentido, não é um espaço para crianças usarem.” – A.</p>	1
		Situações perigosas em JI	Má utilização de equipamentos e materiais	<p>“Eventualmente a utilização de tesouras de bico, por exemplo. Uma má utilização de algum equipamento.” – E.C.</p>	1

		Pavimento e materiais perigosos	Pavimento	“(…) o chão não é nada apropriado para crianças... isto tem aqui uma placa de cimento e por cima é revestido por uma peliculazinha de relva...tem muitos desníveis...a casa de banho quando o tempo está húmido ou chão está molhado aquilo ali parece manteiga e eles de vez em quando escorregam e caem.” – A.	1
			Cercas de madeira	“(…) eles gostam de estar lá empoleirados e já aconteceu uma ou duas vezes terem caído e aberto o queixo ou a cabeça, enfim, este chão de cimento.” – A.	1
		Situações de perigo no espaço exterior	Perigo iminente	“(…) Agora estava a lembrar-me estão aqui umas paletes e no outro dia um menino, já não sei se foi uma mão ou um pé, mas teve de ser cerrada a madeira para se conseguir tirar e desprender a criança. De vez em quando lá fica uma mãozinha entalada, fica o pé lá.” - A. “(…) por exemplo eu posso dizer que ainda no outro dia um menino ia a correr e não reparou que aquilo estava revestido de cimento, caiu e fraturou o pulso (...)” – A.	2
		Importância para o desenvolvimento	Adequação da supervisão	Considero que é importante desde que exista uma adequada supervisão do adulto. – E.C.	1

		Situações de perigo na Sala de atividade	Existência de situações de perigo controlado	<p>“Não, na sala não” - E.C</p> <p>“Não, penso agora assim de momento que não.” - A.</p>	2
		Limitação das Brincadeiras	Observação das crianças	<p>“(…) depois é o subir às árvores, aqui é muito restrito, eles quase que não podem fazer absolutamente nada, pronto. (...)” - A.</p> <p>“Principalmente com os postes, sim, porque não considero que tenham segurança suficiente para que eles o façam.” -E.C</p>	2
Risco	Conceção de risco	Conceito	Causa de dano	“Risco, eles correm sempre o risco de se magoar, por exemplo” - E.C	1
			Situação de risco	“estão ali pendurados (nas cercas), e pronto, aquilo também não está fixo e eles balançam e o risco é maior em relação a cair” - A.	1

		Situações de risco em JI	<p>Materiais sem Manutenção</p> <p>Pouco cuidado com as portas</p>	<p>“Por exemplo a cerca que está à volta do recreio é propícia a ter pregos ferrugentos que faz com que eles se possam magoar ou ainda às vezes a falta dos bocados de madeira pode também ser propício a que eles coloquem lá a cabeça e que passam magoar-se.” – E.C</p> <p>“criança ir ali a correr e levar com uma porta... muitas vezes ao abrir a porta vem para fora e estão lá os meninos também, porque nós apesar de termos esse cuidado, às vezes por distração ao abrir a porta com um bocadinho mais de força, as crianças às vezes tão ali a jogar à bola e olha é mais uma porta que magoa”- A.</p>	2
--	--	-----------------------------	--	--	---

		Importância para o desenvolvimento	<p>Explorar a criatividade</p> <p>Crescimento</p> <p>Experienciar o risco</p>	<p>“só que é mesmo pena que neste contexto existam tantas limitações nas brincadeiras das crianças porque depois não permite uma série de criatividade que as crianças têm e que são tão importantes para eles experienciarem- E.C</p> <p>“Partir a cabeça, torcer o pé, mas para mim isso faz parte do crescer, faz parte do crescimento” - E.C</p> <p>“Na minha perspectiva eles só conseguirão entender os limites do próprio corpo e os limites do medo se experienciarem situações de risco.” - E.C</p> <p>“Se nós estivermos sempre salvaguardá-los nunca vão ter esse tipo de aprendizagem e, portanto, um dia quando forem adultos não vão conseguir medir essa aprendizagem” - E.C</p>	3
O Brincar	Supervisão no exterior	Atitude do adulto	<p>Liberdade</p> <p>Autoriza a brincadeira e as experiências</p>	<p>“Eu deixo-os explorar à vontade, obviamente alertando para determinado tipo de situações”- E.C</p> <p>“É assim eu até lhes dou liberdade. Deixá-los experimentar com a minha vigia tentar ali minimizar se acontecer alguma coisa.” – A.</p>	2

	Material(is)/ Elementos naturais	Não autorizado	<p>triangulo de <i>Pickler</i></p> <p>Canteiros das árvores</p> <p>Areia</p> <p>Varões</p>	<p>“o facto de não deixarem as crianças explorarem os canteiros das árvores, porque vão tirar a terra. Terem uma caixa de areia que não pode ser explorada. Terem um triangulo de <i>Pickler</i> com o qual as crianças não se podem colocar lá em cima”. – E.C</p> <p>“Colocarem-se em cima das árvores e subirem aos postes” – E.C</p> <p>“temos ali um tanque de areia que está ali há um ano ou dois e os meninos não podem brincar ali” - A.</p> <p>“Não podem ir para o cimento porque magoam-se mais ali do que aqui na relvinha, não podem estar ali debaixo da árvore porque não podem, não podem subir não sei quê porque não podem, é muito não. Este recreio devia ser uma coisa livre e solta e não, é muito exaustivo.” - A.</p>	4
--	-------------------------------------	----------------	--	--	---

	Infraestruturas no espaço exterior	Tipos de infraestruturas	<p>Infraestruturas com areia e água;</p> <p>Equipamento com terra;</p> <p>Infraestruturas para saltar</p> <p>Infraestruturas para trepar/escalar</p> <p>Infraestruturas para baloiçar</p> <p>Infraestruturas para escorregar</p>	<p>“Estruturas que permitam trepar, deslizar, descer, escorregas, por exemplo. Mesmo a caixa de areia, não havendo a possibilidade de ter estas estruturas a caixa de areia pode ser um bom instrumento. Por exemplo, cozinhas de lama que em tempos já estiveram, mas retiraram, porque permite uma série de explorações” - E.C</p> <p>“por exemplo, a corda, os arcos, elásticos” – A.</p>	2
--	------------------------------------	--------------------------	--	--	---